



**Universidade de Aveiro**  
2017

Departamento de Educação e  
Psicologia

**SÓNIA FILIPA SILVESTRE DE DEUS FERREIRA** **A abordagem intercultural em aula de Inglês  
no 1.º Ciclo do Ensino Básico – o acolhimento  
do Outro**



**Universidade de Aveiro**  
2017

Departamento de Educação e  
Psicologia

**SÓNIA FILIPA SILVESTRE DE DEUS FERREIRA** **A abordagem intercultural em aula de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico – o acolhimento do Outro**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º Ciclo), realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Associada no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao Nuno e às minhas filhas.

## **o júri**

presidente

Doutora Ana Raquel São Marcos Gomes Simões  
Professora auxiliar convidada da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Sofia Reis de Castro Pinho  
Professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade  
Professora associada da Universidade de Aveiro



## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, à Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade e à Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões, a partilha dos seus conhecimentos, o apoio, a generosidade, a motivação, as valiosas orientações para o trabalho e a disponibilidade. Agradeço igualmente a todos os/as docentes deste curso de Mestrado, que, através das suas aulas, abriram os meus horizontes para outros campos do saber. O meu profundo e sentido agradecimento às colegas Sara Deus Rocha e Ana Pinto, por me terem encorajado ao longo do percurso, pela generosidade e amizade. Estou igualmente grata a todos os/as colegas, pela partilha de experiências e pelas palavras de ânimo.

Gostaria, ainda, de manifestar o meu apreço pelo apoio que os meus pais me deram. Uma palavra de agradecimento igualmente aos meus sogros e às bisavós Mina e Maria, que muitas vezes me ajudaram a cuidar das minhas filhas enquanto me dedicava a este trabalho. A minha imensa gratidão ao meu marido, o Nuno, pelas palavras de motivação e por toda a ajuda que me deu, pois sem o seu incentivo e colaboração não conseguiria terminar este percurso. Por fim, gostaria de agradecer às minhas filhas, à Sara e à Raquel, os momentos em que prescindiram da minha presença para que pudesse terminar este projeto.

**palavras-chave** Competência comunicativa intercultural; diversidade linguística, cultural e religiosa; alteridade; acolhimento; inclusão

**resumo** O relatório que aqui se apresenta baseia-se num projeto de investigação-ação, desenvolvido numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no contexto da disciplina de Inglês, apresentando os seguintes objetivos nucleares: compreender como pode a realização de atividades de educação para a diversidade linguística, cultural e religiosa em aula de inglês contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e analisar o papel do trabalho em torno da competência comunicativa intercultural na educação para a cidadania.

Ao longo do nosso projeto, propusemo-nos desenvolver a competência comunicativa intercultural, ancorada em três dimensões – conhecimentos, capacidades e atitudes. Para tal, baseámo-nos em atividades elaboradas a partir de *multicultural picturebooks*.

No final do projeto, concluímos que os/as alunos/as ampliaram os saberes sobre línguas, culturas e o mundo; manifestaram abertura e respeito pelo Outro; desenvolveram capacidades inferenciais e criativas; reconheceram que os aspetos que unem todos os seres humanos são superiores aos aspetos que os dividem; manifestaram abertura e desejo de interação com o Outro e foram capazes de propor formas de acolher e de interagir com pessoas de outras comunidades linguísticas e culturais. Concluímos, igualmente, que é possível e desejável articular o ensino de conteúdos de língua inglesa com uma abordagem intercultural, e que o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural contribui decisivamente para a formação de cidadão/ãs capazes de acolher o Outro e de celebrar a diversidade.

**keywords**

Intercultural communicative competence; linguistic, cultural and religious diversity; otherness; welcoming; inclusion

**abstract**

This report is based on an action-research project, carried out on a group of children in 3<sup>rd</sup> grade of primary education, in the context of the English class, aiming: to understand how the carrying out of activities of education for linguistic, cultural and religious diversity in the English class can contribute to the development of the intercultural communicative competence, and to analyse the role of intercultural activities in citizenship education.

Throughout the project, we aimed to develop the intercultural communicative competence anchored in three dimensions – knowledge, skills and attitudes. For this purpose, we carried out activities based on multicultural picturebooks.

In the end of the project, we have concluded that the students developed knowledge about languages, cultures and the world; demonstrated openness and respect to others; developed inferential and creative skills; understood that the values unifying all human beings are greater than those setting them apart; demonstrated openness and desire to interact with others, and were able to propose ways of welcoming and interacting with people from other linguistic and cultural communities. We have also concluded that it is possible and desirable to articulate the teaching of English language contents with an intercultural approach, and that the development of the intercultural communicative competence contributes decisively to the education of citizens capable of welcoming the Other and celebrating diversity.

## Índice

Agradecimentos	4
Índice de figuras	7
Índice de gráficos	7
Índice de tabelas	8
Índice de quadros	8
Lista de Abreviações	10
Regras de transcrição	10
Introdução	11
Capítulo 1 – Da educação intercultural ao acolhimento do Outro	17
1.1. Enquadramento político de uma educação para a diversidade	17
1.1.1 A educação intercultural – breve panorama internacional e europeu	18
1.1.2 A educação intercultural nas políticas educativas nacionais	25
1.2. A abordagem intercultural em aula de língua estrangeira	35
1.3. A educação intercultural nos primeiros anos de escolaridade	51
1.4. O acolhimento enquanto missão da comunidade escolar	55
Síntese	61
Capítulo 2 – Orientações metodológicas e contexto da intervenção	63
2.1 A metodologia de investigação	63
2.2 O projeto de intervenção – caracterização da realidade educativa	68
2.2.1 Caracterização dos participantes – a biografia linguística e cultural	77
Capítulo 3 – O projeto de intervenção – “O acolhimento do Outro”	85
3.1 Enquadramento curricular e interdisciplinar do projeto de intervenção	85
3.2 Descrição das sessões	88
3.3 Metodologia de análise de dados	92

3.3.1	Instrumentos e métodos de recolha de dados	93
3.3.2	Definição das categorias e subcategorias de análise	98
Capítulo 4 – Interpretação dos resultados		105
4.1	Conhecimentos sobre línguas e culturas	105
4.1.1.	Conhecimentos sobre línguas	105
4.1.2	Conhecimentos sobre culturas e religiões	111
4.1.3	Conhecimentos sobre o Mundo	118
4.2	Comportamentos e atitudes em relação às atividades e ao Outro	128
4.2.1	Envolvimento e implicação nas atividades	128
4.2.2	Abertura e respeito pelo Outro	132
4.3	Capacidades de interação com o Outro	137
4.3.1	Inferência de formas para interagir e acolher o Outro	137
4.3.2	Iniciativa para interagir e acolher o Outro	140
Reflexão Final		143
Referências Bibliográficas		156
Anexo 1 – Campanha Shoebox		168
Anexo 2 – Planificação da sessão 1		170
Anexo 3 – Planificação da sessão 2		197
Anexo 4 – Planificação da sessão 3		216
Anexo 5 – Planificação da sessão 4		236
Anexo 6 – Planificação da sessão 5		249
Anexo 7 – Planificação da sessão 6		271
Anexo 8 – Planificação da sessão 7		294
Anexo 9 – Compilação de dados da sessão 1		297
Anexo 10 – Compilação de dados da sessão 2		301
Anexo 11 – Compilação de dados da sessão 3		319

Anexo 12 – Compilação de dados da sessão 4	335
Anexo 13 – Compilação de dados da sessão 5	336
Anexo 14 – Compilação de dados da sessão 6	337
Anexo 15 – Compilação de dados da sessão 7	338
Anexo 16 – Planificação do professor cooperante – 1.º período	339
Anexo 17 – Grelha com parâmetros de envolvimento dos/as alunos/as	340

## **Índice de figuras**

Figura 1 – Modelo de comunicação intercultural de Byram (1997, p. 34).	44
Figura 2 – Configuração da sala de aula	76
Figura 3 – Sessão 3 Marrocos e Austrália	91
Figura 4 – Sessão 3 – exercício empréstimos do árabe ao inglês	108
Figura 5 – Desenho “mãe Abdul”	112
Figura 6 – Desenho “acolhimento do Abdul”	113
Figura 7 – Atividade no mapa-múndi (Sessão 6)	121
Figura 8 – Canção “Ai Divali”	130
Figura 9 – Planificação de uma festa de acolhimento	131
Figura 10 – Desenho “Acolhimento do Abdul”	136
Figura 11 – Sessão 1 Atividade “Chapéu de acolhimento”	138
Figura 12 – Desenho “Acolhimento do Abdul”	141

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 - Nível de escolaridade de pais e mães	73
Gráfico 2 - Que língua se fala no país onde nasceste?	78
Gráfico 3 - Sabes falar outras línguas? Quais?	79
Gráfico 4 - Que língua usas para falar com a tua família?	79
Gráfico 5 - Tens familiares, amigos ou vizinhos que falam outras línguas? Quais?	80
Gráfico 6 - Ouves ou lêes textos ou músicas em outras línguas? Quais?	80

Gráfico 7 - Que línguas gostarias de aprender?	81
Gráfico 8 - Que línguas sabes que existem, além das que aprendeste?	82
Gráfico 9 - Já visitaste países onde se falam outras línguas? Quais?	82
Gráfico 10 - Níveis de envolvimento – Canção “Ai Divali”	129
Gráfico 11 - Níveis de envolvimento – Festa de acolhimento	131

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 Compilação de respostas – “Refere 3 línguas muito parecidas e 3 línguas pouco parecidas com o português”.	83
--	----

## **Índice de quadros**

Quadro 1 - Metas Curriculares do 3.º ano – Inglês 1.º CEB	86
Quadro 2 - Síntese das sessões e objetivos gerais	89
Quadro 3 - Métodos de recolha de dados	94
Quadro 4 - Categorias e subcategorias de análise	99

## Lista de Abreviações

CCI – Competência Comunicativa Intercultural

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

EI – Educação intercultural

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UA – Universidade de Aveiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Regras de transcrição

P	Professora Estagiária que ministra a aula
PC	Professor cooperante
Pa	Professora Estagiária que assiste à aula
Als	Várias crianças a falarem simultaneamente
A1 (a A25)	Uma criança específica a falar (identificação por n.º)
/	Pausa breve (< 2 segundos)
//	Pausa longa (> 2 segundos)
↗	entoação ascendente / pergunta
(...)	Texto não transcrito



## Introdução

*Hardship and instability created fertile ground for scapegoating. It is true that many citizens disapproved of discrimination. But a majority accepted such sentiments, even if only passively. Ultimately, indifference prevailed, dehumanization took hold, and the descent into barbarity was quick. These are lessons for our time, too. We need to be vigilant. We need to invest in education and youth. We need to strengthen social cohesion so that people feel that diversity is a plus, not a threat.*

António Guterres (2017)

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no percurso de formação referente ao curso de Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), promovido pelo Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA), no contexto da unidade curricular de Seminário em Ensino do Inglês, desenvolvido em estreita articulação com a unidade curricular de Prática de Ensino do Inglês.

De acordo com a organização de Prática de Ensino do Inglês, os/as estudantes que frequentam o mestrado são colocados/as em díade, sendo orientados/as por um/a professor/a cooperante na escola onde se realiza o estágio ou prática de ensino de Inglês e pelos/as orientadores/as da instituição de ensino superior. O estágio decorreu no segundo ano do mestrado, tendo tido lugar num agrupamento de escolas da Região Centro, onde foi implementado o projeto de intervenção didática que aqui apresentamos. Neste contexto, importa referir que este relatório focaliza o desenvolvimento do projeto de intervenção numa turma do agrupamento. Essa opção deveu-se à proximidade geográfica da residência das alunas da díade, bem como ao protocolo estabelecido entre a Universidade de Aveiro e o agrupamento. Tendo em conta o horário letivo do professor titular de inglês, foi possível realizar a prática de ensino supervisionada numa turma do 3.º ano.

O presente trabalho baseia-se na crença de que a escola deve ser um espaço de formação integral do indivíduo, preparando-o para crescer numa

sociedade plural, em que se torna imperioso aprender a interagir com pessoas de diferentes comunidades culturais, linguísticas e religiosas.

O rumo das políticas mundiais no domínio da imigração, da inclusão social, e do acolhimento de pessoas de outras comunidades linguísticas, raciais, étnicas, religiosas e culturais levou-nos a pensar acerca do papel da Escola na educação para a cidadania democrática. De igual modo, enquanto cidadãs europeias, assistindo ao drama das migrações de cidadãos/ãs da Síria e de outras nacionalidades, forçados/as a abandonar os seus lares, devido a conflitos armados e à falta de condições de vida, foi incontornável refletirmos sobre o contributo do/a professor/a de língua estrangeira na educação para a diversidade linguística, cultural e religiosa e para o acolhimento do Outro. Tal como referiu António Guterres, cremos que é pela educação que podemos construir uma sociedade socialmente mais coesa, igualitária e justa, levando os/as alunos/as a interiorizar que a diversidade é um fator de enriquecimento e não uma ameaça.

Tendo em conta a dimensão política do/a professor/a de língua estrangeira, que deve conceber a sala de aula como um espaço de reflexão sobre o valor da diversidade e sobre o poder de transformar as realidades sociais, como foi sublinhado por Michael Byram (2008), elaborámos um projeto que tem como intuito agir no contexto educativo, promovendo uma educação para a paz, para a descoberta, a interação e o acolhimento do Outro.

O projeto fundamenta-se, portanto, na convicção de que o/a docente de língua estrangeira tem uma responsabilidade acrescida na Educação Intercultural (EI), pelo que a aula de inglês deve ser uma janela aberta para o mundo da diversidade linguística, cultural e religiosa. Atendendo às orientações emanadas dos documentos oficiais sobre a educação no 1.º CEB, quer por parte do Ministério da Educação e Ciência português, quer por instâncias europeias e internacionais, este projeto, intitulado “A abordagem intercultural em aula de Inglês no 1.º CEB – o acolhimento do Outro”, pretende responder às seguintes questões de investigação:

- De que forma as atividades de educação para a diversidade linguística, cultural e religiosa em aula de inglês no 1.º CEB contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural?

- De que forma as atividades de desenvolvimento da competência comunicativa intercultural permitem educar para o acolhimento do Outro?

Sabendo que a sociedade atual é pautada pelo fenómeno da globalização e pela mobilidade de pessoas, este projeto visa preparar as crianças para as responsabilidades da cidadania num contexto nacional e global, desenvolvendo competências para viver numa comunidade global heterogénea. Com este propósito em vista, os objetivos de investigação consistem em:

- Compreender como pode a realização de atividades de educação para a diversidade linguística, cultural e religiosa em aula de inglês no 1.º CEB contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural;
- Analisar o papel do trabalho em torno da competência comunicativa intercultural na formação de cidadão/ãs capazes de construir uma sociedade mais acolhedora e inclusiva.

Na génese deste estudo encontra-se a reflexão sobre o nosso contributo, enquanto educadores/as, para uma sociedade mais inclusiva e aberta a um mundo plural. Na verdade, os atentados de que têm sido alvo vários países, perpetrados por cidadãos de diferentes nacionalidades europeias, com afinidades a grupos extremistas, muitos deles escolarizados pelo sistema educativo europeu, levaram-nos a questionar se a escola hodierna cumpre a função de formar cidadãos/ãs de acordo com um modelo de substrato humanista ou, pelo contrário, economicista. Entendemos, assim, que a Escola não se pode demitir do seu papel de educar para os valores de convivência pacífica e de cidadania, pelo que, enquanto agentes educativas, compreendemos a necessidade de estar equipadas com um manancial teórico e pedagógico (estratégias, atividades, materiais, etc.), que nos permitam desenvolver aulas e outras atividades em que a EI esteja implícita ou explícita, proporcionando aos sujeitos aprendentes as ferramentas para pensarem criticamente sobre as suas práticas culturais e as do Outro, agindo em prol de uma sociedade onde todos os indivíduos possam coexistir harmoniosamente, atendendo aos princípios do diálogo e respeito mútuo.

A este respeito, Roberto Carneiro tece a seguinte reflexão sobre a sociedade contemporânea e o papel da EI:

A ética social contemporânea – enviesada e esvaziada pela visão utilitária do racionalismo económico neoclássico – é fortemente tributária do êxito, isto é, da acção bem-sucedida, numa paisagem que remunera resultados e a consecução de metas tanto quanto possível quantificadas. A humanidade vive drenada e subjugada pela necessidade da acção vital, senão mesmo do activismo mensurável segundo métricas de utilidade mais ou menos imediata. Nesta lógica, não deixa de ser sintomática a ideologia da urgência, que nos faz prisioneiros de um tempo subjectivamente fugidio e fora de controlo pessoal [...]. Nesta mesma medida, todo o acto educativo que se pretenda proporcionador de uma alteração na percepção da realidade ou de uma modificação no estágio da consciência é uma educação para valores (Carneiro, 2009, pp. 138-139).

Na verdade, a multiculturalidade que caracteriza a sociedade globalizada exige que a Escola repense o seu papel quanto à educação para a convivência intercultural, sobretudo no que diz respeito à inclusão de alunos/as sob o princípio da equidade, numa lógica de promoção do sentimento de pertença à sua escola e à comunidade.

Partindo deste pressuposto, propusemo-nos desenvolver um conjunto de sessões no contexto de uma turma do 3.º ano, tendo como finalidade educar para a diversidade linguística, cultural e religiosa, procurando levar os/as alunos/as a refletirem sobre si mesmos e sobre o Outro, para, num segundo momento, motivar a disponibilidade para acolher o Outro. O conceito de “acolhimento” aqui adotado abarca, por um lado, uma perspetiva de receção inclusiva do Outro e, por outro lado, um sentido axiológico, na medida em que se pretende trabalhar valores, promovendo a abertura de espírito face a outras línguas, formas de vida e perspetivas culturais.

Depois de apresentada a temática, assim como as questões e objetivos da investigação, cumpre agora explicitar a estruturação do relatório.

O Capítulo 1, intitulado “Da educação intercultural ao acolhimento do Outro”, é dedicado ao enquadramento teórico, abordando os seguintes pontos: a educação para a diversidade linguística, cultural e religiosa – perspetiva nacional e europeia; a educação intercultural em aula de língua estrangeira; a educação intercultural nos primeiros anos de escolaridade e o acolhimento enquanto missão da comunidade escolar.

No Capítulo 2, “Orientações metodológicas e o contexto de intervenção”, procedemos à descrição do projeto de intervenção, à caracterização da realidade educativa e dos participantes.

No Capítulo 3, “O projeto de intervenção – o acolhimento do Outro”, abordaremos os seguintes pontos: enquadramento curricular e interdisciplinar do projeto de intervenção; descrição das sessões do projeto; definição de instrumentos e métodos de recolha de dados e, por fim, a definição das categorias e subcategorias de análise.

O Capítulo 4, “Interpretação dos dados”, centra-se na discussão dos resultados, de acordo com as categorias determinadas anteriormente.

Por fim, na Reflexão Final, refletimos sobre os resultados do projeto, analisando a relevância da abordagem intercultural em aula de inglês no 1.º CEB e ponderando em que medida o trabalho em torno da CCI contribui para educar alunos/as capazes de interagir e acolher o Outro.



## **Capítulo 1 – Da educação intercultural ao acolhimento do Outro**

*Entendemos o interculturalismo simultaneamente como utopia, como processo e como método: como uma utopia que motiva a praxis; como um processo social dialéctico e conflituoso; como um guia metodológico para a acção (Giménez, 2010, p. 51).*

A EI tem vindo progressivamente a ser incluída nas políticas educativas. Assim, neste capítulo, procedemos, primeiramente, a uma análise do enquadramento político de uma educação para a diversidade. Depois disso, aludimos às virtualidades da abordagem intercultural em aula de língua estrangeira e à EI nos primeiros anos de escolaridade. Por fim, refletimos sobre a missão da Escola de educar para o acolhimento.

### **1.1. Enquadramento político de uma educação para a diversidade**

A sociedade atual depara-se com vários desafios no âmbito da educação, que se relacionam com diversos fatores, com especial destaque para o fenómeno da globalização, o acelerado progresso tecnológico, a circulação global da informação pela internet e o volume cada vez maior de cidadãos/ãs que viajam entre vários países ou migram. Esses fenómenos sociais implicam que várias pessoas, de diferentes identidades culturais, étnicas, religiosas e linguísticas, se cruzem constantemente, sendo que cada vez mais se torna premente que a Escola desenvolva estratégias e práticas educativas para a interação com o Outro, e, sobretudo, para o acolhimento e a valorização da diversidade.

Estando conscientes das implicações políticas, sociais e educativas dos fenómenos da mobilidade transfronteiriça e da globalização, instâncias internacionais, nomeadamente europeias, têm concebido orientações no sentido de os Estados desenvolverem políticas no âmbito da EI.

De modo a compreender mais profundamente a evolução das políticas educativas no âmbito da diversidade linguística, cultural e religiosa, consideramos produtivo fazer uma breve leitura crítica de vários documentos oficiais, a nível internacional, europeu e nacional.

### 1.1.1 A educação intercultural – breve panorama internacional e europeu

Os primeiros passos no campo da EI são estudados por vários autores, que aludem aos EUA dos anos 20 e 30, referindo que essa abordagem surge como resposta à “americanização” do ensino (Montalto, 1982; Bradley, 2007). Neste contexto, deve sublinhar-se o papel de Rachel Davis DuBois, professora e ativista dos direitos humanos, que advogou, nessa altura, a importância da educação multicultural e intercultural, colaborando com professores de escolas e universidades (nomeadamente a *American Association of University Women*, o *New Jersey Race Relations Survey Committee* e o *National Conference of Christians and Jews*), para conceber programas e cursos em que se destaca a valorização da diversidade e o seu contributo para uma sociedade mais pacífica (Montalto, 1982). Entre as diversas obras da autora, destacamos: *National Unity through Intercultural Education* (DeBois, 1942), onde defendia que a cultura americana se tornava mais bela e forte através da diversidade.

Mas a educação para a diversidade linguística e cultural, enquanto estratégia de coesão social, não se circunscreve ao contexto americano, passando progressivamente a entrar na agenda global. Assim, em 1996, é assinada a *Universal Declaration of Linguistic Rights*, considerada um passo importante na valorização igualitária de culturas e línguas e, consequentemente, na consciencialização dos decisores mundiais face à importância da comunicação intercultural. Assim, o artigo 44.º postula que “All language communities are entitled to access to intercultural programmes, through the dissemination of adequate information, and to support for activities such as teaching the language to foreigners, translation, dubbing, post-synchronization and subtitling” (UNESCO, 1998).

Por sua vez, em 2002, a *Universal Declaration on Cultural Diversity* constituiu outra etapa importante no âmbito da cooperação e do diálogo intercultural. Neste documento, defende-se a educação plurilingue desde a infância, bem como a educação para a diversidade cultural, como se infere dos seguintes objetivos:

6. Encouraging linguistic diversity – while respecting the mother tongue – at all levels of education, wherever possible, and fostering the learning of several languages from the earliest age.



7. Promoting through education an awareness of the positive value of cultural diversity and improving to this end both curriculum design and teacher education (UNESCO, 2002, p. 6).

A EI ganha ainda maior visibilidade através do documento *UNESCO Guidelines for intercultural education*, que a define como dimensão que não pode ser complementar ou acessória ao currículo escolar. O texto deixa claro que a EI deve aplicar-se ao ambiente educativo como um todo, mobilizando os decisores das políticas educativas, a formação de professores, os programas, o ensino das línguas. De acordo com este texto, a EI implica desenvolver capacidades de cooperação e convivência, de modo a que o sujeito possa contribuir para uma sociedade multicultural onde todos coexistam pacificamente e sejam capazes de interagir em função de objetivos que visam o bem comum (UNESCO, 2006).

Assim, o documento orientador supracitado, produzido pela UNESCO, propõe que a EI assente em vários pilares – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com o Outro e aprender a ser – que manifestam a relação intrínseca entre a promoção da diversidade (cultural, linguística e religiosa) e o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Além disso, enuncia os princípios sobre os quais deve assentar a EI: respeitar a identidade cultural do aprendente e garantir um ensino de qualidade para todos; capacitar o aprendente com conhecimentos culturais, atitudes e aptidões necessárias para alcançar uma participação social ativa e completa e fornecer conhecimentos culturais, atitudes e aptidões que permitam contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos e nações. Cumpre, ainda, notar a relevância atribuída ao desenvolvimento da competência comunicativa na EI, sublinhando-se o papel da aula de língua estrangeira e da formação de professores como passos essenciais à consecução do princípio “aprender a viver com o Outro e aprender a ser”.

Em 2009, o relatório da UNESCO, *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, volta a assinalar a necessidade de se educar para o diálogo intercultural e inter-religioso. O texto sublinha que esse diálogo não implica que se abdique das convicções próprias, mas sim que se manifeste disponibilidade e se mantenha uma atitude de abertura perante crenças e valores diferentes dos seus (UNESCO, 2009). Na verdade, observamos, neste documento, um discurso sobre

os efeitos do fenómeno de globalização enquanto ameaça à diversidade cultural, defendendo que uma sociedade mais pacífica e coesa implica revitalizar e promover a diversidade linguística e cultural, bem como educar para a desconstrução de estereótipos culturais e para o diálogo entre pessoas de diferentes identidades étnicas, culturais e religiosas.

Depois de examinados documentos relevantes de política educativa produzidos pela UNESCO, no âmbito da diversidade linguística e cultural, faremos, agora, a uma breve análise do lugar da educação para a diversidade linguística e cultural nos textos oficiais produzidos pelo Conselho da Europa, pela Comunidade Económica Europeia, pela Comissão Europeia e pela União Europeia, numa panorâmica cronológica.

Começando por analisar um dos textos fundacionais do Conselho da Europa, *Statute of the Council of Europe*, assinado em Londres por Bélgica, Dinamarca, França, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Noruega, Suécia e Reino Unido, verificamos que o artigo 12.º prevê como línguas oficiais apenas o inglês e o francês:

The official languages of the Council of Europe are English and French. The rules of procedure of the Committee of Ministers and of the Consultative Assembly shall determine in what circumstances and under what conditions other languages may be used (Council of Europe, 1949, p. 5).

Já no âmbito da Comunidade Económica Europeia (CEE), verificamos que, num dos primeiros tratados assinados pelos seus membros, o *Tratado que institui a Comunidade Económica Europeia*, cujo regulamento é assinado em 1958, se salienta o respeito pela diversidade linguística e cultural dos países, como se observa no texto dos seguintes artigos:

Artigo 149.º

1. A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística (...).

Artigo 151.º

1. A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento das culturas dos Estados-Membros, respeitando a sua diversidade nacional e regional, e pondo simultaneamente em evidência o património cultural comum (Comunidade Europeia, 2002, pp. 98-99).

Podemos ler nestes artigos uma valorização da diversidade, embora apenas no que diz respeito à cultura e línguas oficiais dos países-membros da Comunidade.

Com o alargamento da CEE a outros estados-membros, nomeadamente depois do *Acordo de Schengen*, firmado em 1985, em que se estabelece uma política de abertura das fronteiras e livre circulação entre países, observa-se um maior enfoque na educação para a diversidade linguística e cultural, embora inicialmente ainda numa lógica subordinada sobretudo ao crescimento económico. Assim, depois de firmado o Tratado da União Europeia, em Maastricht, onde se declara que “A União respeita a riqueza da sua diversidade cultural e linguística e vela pela salvaguarda e pelo desenvolvimento do património cultural europeu” (União Europeia, 1992, p. 17), são produzidos textos oficiais, nos quais se pode ler uma associação entre o ensino de línguas e culturas e o reforço da dimensão identitária, sublinhando a unificação dos estados-membros perante os desafios económicos do mundo globalizado. A título de exemplo, no «*Livro branco*» sobre a *educação e a formação. Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva* (Comissão Europeia, 1995), a diversidade cultural e linguística constitui um dos eixos educativos, embora seja visto de forma ambivalente. Por um lado, apresenta-se como obstáculo face à unificação europeia, que se pretendia construir, e ao progresso económico; por outro lado, é entendido como “trunfo” na “adaptação ao mundo novo” (Comissão Europeia, 1995, p. 78). Do documento se entende um enfoque particular na educação enquanto fator essencial do progresso económico e da empregabilidade, o que acontece igualmente em relação ao ensino das línguas, como se infere do seguinte excerto:

O domínio de várias línguas comunitárias tomou-se uma condição indispensável para permitir aos cidadãos da União o benefício das possibilidades profissionais e pessoais que lhes abre a realização do grande mercado interno sem fronteiras. Esta capacidade linguística deve ser secundada por uma faculdade de adaptação a ambientes de trabalho e de vida marcados por culturas diferentes.

As línguas são também um ponto de passagem necessário para o reconhecimento dos outros. O seu domínio contribui portanto para reforçar o sentimento de pertencer à Europa, na sua riqueza e diversidade cultural, e a compreensão entre os cidadãos europeus (Comissão Europeia, 1995, p. 70).

Continuando a investir na educação plurilingue, em 2001, o Conselho da Europa publica o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR), um documento exaustivo sobre as aprendizagens referentes a conhecimentos e capacidades comunicativas (Conselho da Europa, 2001). Ao analisarmos o lugar da dimensão intercultural neste documento, observamos que não se enquadra claramente em nenhum descritor, dado que estes se referem sobretudo à “proficiência verbal” ou “em língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 66). Além disso, embora haja referência à interculturalidade, a sua definição afigura-se redutora, na medida em que equivale a um processo natural desenvolvido automaticamente pela aprendizagem da língua estrangeira, como se depreende do seguinte excerto:

O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais (Conselho da Europa, 2001, p. 73).

Do ponto de vista da EI, este documento apresenta, portanto, limitações, dado que não propõe descritores avaliáveis, à semelhança do que faz para os níveis de proficiência linguística, referindo apenas que a “competência intercultural apropriada” implica “consciência da relação entre a sua cultura de origem e a cultura-alvo” (Conselho da Europa, 2001, p. 150).

Complementar a esse quadro de referência, o Conselho da Europa elaborou igualmente o *Portfolio Europeu de Línguas*, entendido como “documento pessoal concebido para encorajar e fazer reconhecer a aprendizagem das línguas e as múltiplas experiências interculturais”, com os objetivos de:

- Desenvolver competências comunicativas e interculturais;

- Fomentar a aprendizagem de várias línguas, dentro e fora do sistema escolar;
- Facilitar a mobilidade;
- Promover a cidadania europeia;
- Valorizar a diversidade linguística (Conselho da Europa, 2001).

No entanto, as grelhas de autoavaliação, assentes nos domínios da compreensão oral, leitura, interação oral, produção oral e escrita, centram-se uma vez mais na dimensão linguística e comunicativa, pelo que não se observam categorias específicas para a EI, ao contrário do que pareciam indiciar os objetivos traçados preliminarmente.

Mas a educação para a diversidade linguística, cultural e religiosa tem vindo progressivamente a ser colocada no centro das preocupações das instituições europeias, refletindo-se num conjunto de iniciativas, que passaram pela elaboração de documentos referenciais, orientadores de práticas a nível dos sistemas educativos. Atendendo às publicações mais recentes, cumpre destacar o documento publicado pelo Conselho da Europa, intitulado *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools* (Keast, 2006), concebido no seguimento dos ataques de 11 de setembro nos EUA, apresentando textos de diversos autores, que propõem medidas para desenvolver a EI nas escolas, com um enfoque particular no campo da diversidade religiosa. No âmbito de uma reflexão sobre a importância da dimensão religiosa na EI, Micheline Milot enuncia diversas vantagens desta abordagem, referindo que pode contribuir significativamente para a paz, abertura a outras culturas e respeito pelos direitos humanos na Europa (Milot, 2006).

A educação para a diversidade religiosa merecerá, portanto, grande destaque na conceção das sessões do projeto, uma vez que a consideramos imprescindível para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI). Esse é também o posicionamento de Michael Byram, que, no livro *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (1997), considera a educação para a diversidade religiosa como relevante no desenvolvimento da CCI. De modo mais específico, Michael Byram considera que a CCI implica revelar conhecimentos e atitudes relativamente a processos e instituições de socialização do próprio país e do Outro (entre as quais se destacam as instituições religiosas) e

sobre distinções sociais, como a classe social, a etnia, o género, a profissão e a religião (roupa, alimentação, comportamentos não-verbais, modos de socialização, etc.).

Outro documento orientador no campo da educação para a interculturalidade intitula-se *White Paper on Intercultural Dialogue*. “*Living together as equals in dignity*”, publicado em 2008 pelo Conselho da Europa. Este documento procura que o debate sobre a interculturalidade seja transversal a diferentes setores da sociedade, aos vizinhos, ao local de trabalho, ao sistema educativo e às instituições relacionadas com o mesmo, à sociedade civil, aos *media*, às artes e ao campo político (Council of Europe, 2008, p. 10).

No domínio educativo, e ao contrário do que é sugerido no QECR, o *White Paper* defende que as competências interculturais não são automaticamente adquiridas, mas que é necessário aprendê-las e praticá-las. Sublinha, ainda, o valor da educação plurilingue e intercultural, bem como da educação para a diversidade religiosa, entendendo-os como pilares essenciais na desconstrução de estereótipos, no desenvolvimento de atitudes de interação e de abertura ao Outro:

In a multicultural Europe, education is not only a means of preparing for the labour market, supporting personal development and providing a broad knowledge base; schools are also important for the preparation of young people for life as active citizens. They are responsible for guiding and supporting young people in acquiring the tools and developing attitudes necessary for life in society in all its aspects or with strategies for acquiring them, and enable them to understand and acquire the values that underpin democratic life, introducing respect for human rights as the foundations for managing diversity and stimulating openness to other cultures. [...] Education as to religious and convictional facts in an intercultural context makes available knowledge about all the world religions and beliefs and their history, and enables the individual to understand religions and beliefs and avoid prejudice (Council of Europe, 2008, p. 30).

A seguir, o Conselho da Europa promoveu um debate sobre o tema da educação para a diversidade religiosa e intercultural – “Council of Europe 2009 Exchange on the religious dimension of intercultural dialogue” (Council of Europe, 2009) – que envolveu vários agentes do campo político, educativo, religioso e social, empenhados em procurar estratégias no sentido de construir uma sociedade mais inclusiva e valorizadora da pluralidade.

Em 2012, é publicado outro documento pelo Conselho da Europa, intitulado *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, com o intuito de: “to facilitate teachers’ access to classroom activities which will help learners master the knowledge, skills and attitudes which the framework lists as “resources” and which can be developed by pluralistic approaches (Candelier, et al., 2012, p. 5). Este referencial apresenta competências concretas para cada nível, no âmbito da competência plurilingue e pluricultural, respeitantes a três domínios: *conhecimentos, capacidades e atitudes*. O referencial explica a importância destas dimensões serem desenvolvidas em sala de aula da seguinte forma: “Knowledge, skills and attitudes of this nature can, quite clearly, only be developed when the classroom is a space where several languages and several cultures – and the relationships among them – are encountered, explored and related to each other. That is to say, in a context of ‘pluralistic approaches to languages and cultures’” (Candelier, et al., 2012, p. 8). Devemos notar, a este respeito, a ausência de uma versão em língua portuguesa (existindo uma versão em francês e em espanhol), o que dificulta a sua consulta por docentes do nosso país.

Apesar do conjunto significativo de iniciativas no âmbito da educação para a diversidade linguística, cultural e religiosa que temos vindo a enunciar, verificamos que apenas algumas orientações político-educativas emanadas do Conselho da Europa se encontram refletidas no sistema educativo português, onde a EI ainda encontra pouca expressão. De modo a concretizar esta conjectura, procederemos a uma leitura crítica dos documentos oficiais portugueses, com especial atenção para os que se referem ao 1.º CEB, onde se enquadra o nosso projeto de investigação-intervenção.

### **1.1.2 A educação intercultural nas políticas educativas nacionais**

Em primeiro lugar, cumpre fazer uma breve análise das medidas de educação intercultural a nível nacional. Em 1991, foi criado, pelo Ministério da Educação, o *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*, com o intuito de incentivar as escolas a integrar uma abordagem multicultural nas suas práticas educativas. Em 1996, são publicadas as atas da *Conferência*

*Educação para a Tolerância*, organizada por esse organismo, subordinada aos seguintes temas: tolerância; educação intercultural; educação para a paz; valores (ética) e Europa. Em 1993, o Despacho n.º 170/ME/93 cria o Projecto de Educação Intercultural (PREDI), que decorreu até 1997. Em 1995, foi criado o *Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas*, que a partir de 2002 passou a designar-se de Alto Comissariado, com o intuito de proporcionar uma maior inclusão dos/as cidadãos/ãs migrantes na sociedade portuguesa. Em 2001, a Lei 105/2001 estabelece o estatuto de mediador sociocultural, definindo que “tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspectiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social” (Artigo 1.º).

É, ainda, produtivo realizar uma leitura de documentos concebidos pelas instâncias oficiais portuguesas no domínio, procurando aferir em que medida a educação para a diversidade e para o acolhimento tem constituído uma preocupação da escola portuguesa. A este respeito, devemos salientar O *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário* (Direção-Geral da Educação), um documento recente, aprovado em agosto de 2016, tendo sido elaborado pelo Ministério da Educação, em parceria com o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., o CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e a Fundação Gonçalo da Silveira. Uma leitura atenta deste referencial leva-nos a concluir que alguns dos princípios da EI e inclusiva se encontram refletidos, em certa medida, no documento, como se pode inferir do texto introdutório, onde se focaliza o papel da escola na educação para o desenvolvimento:

Neste processo, reconhece-se que a escola deve assumir um papel fundamental, em todos os níveis e ciclos de educação e ensino, proporcionando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que permitam às crianças e aos jovens a compreensão crítica e a participação informada perante desafios locais e globais que se colocam à construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário (Direção-Geral da Educação, 2016a, p. 5).

No documento supracitado, é definido o conceito de “desenvolvimento” da seguinte forma: “O conceito de desenvolvimento é portador de grandes potencialidades, nomeadamente assumindo-se enquanto processo das pessoas e



das comunidades pensarem e trabalharem em conjunto no sentido de criarem respostas aos seus problemas e aos desafios da humanidade. Para o efeito, é necessário mobilizar capacidades e alargar o âmbito daquilo que se pode fazer, tendo por base princípios relacionados com o bem-estar económico, social, cultural e político numa lógica de respeito pela natureza e pela liberdade das pessoas e das sociedades, assente nos valores da justiça, equidade e solidariedade” (Direção-Geral da Educação, 2016a, p. 11).

Este referencial é ancorado por seis eixos: 1. Desenvolvimento; 2. Interdependências e Globalização; 3. Pobreza e Desigualdades; 4. Justiça Social; 5. Cidadania Global e 6. Paz – apresentando objetivos para os diferentes ciclos escolares. Assim, no âmbito do 1.º CEB, que nos interessa particularmente, devemos assinalar que não surgem mencionados os conceitos de “interculturalidade” ou “multiculturalidade”, apenas aludidos, de forma breve, no contexto do 3.º CEB e do Ensino Secundário. No entanto, verificamos que alguns dos princípios nucleares da EI se encontram implícitos no texto, como se observa, por exemplo, nos objetivos gerais da educação para o desenvolvimento, a saber: “Valorizar a diversidade de culturas, sociedades e mundivisões, atribuindo-lhes uma relevância equitativa”. Por sua vez, este objetivo geral desdobra-se em outros específicos, de que destacamos, pela sua relevância para o presente projeto, os seguintes: “4. Desenvolver o respeito por outros povos e suas culturas; 5. Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades; 6. Manifestar vontade de aprender a partir das experiências dos outros” (Direção-Geral da Educação, 2016a, p. 22).

Da mesma forma, face ao objetivo “Compreender as inter-relações entre as pessoas, os lugares, as economias e os ambientes, do local ao global e vice-versa”, são especificados alguns objetivos que revelam uma matriz epistemológica comum à abordagem intercultural, como:

1. Identificar razões pelas quais pessoas a viver em diferentes lugares do mundo se relacionam entre si;
2. Dar exemplos de pessoas e lugares com os quais estabelecem laços de mútua dependência; (...)
4. Identificar acontecimentos e ações locais (ambientais, económicas, culturais, ...) com efeitos em diferentes partes do mundo (Direção-Geral da Educação, 2016a, p. 26).

Por fim, a dimensão intercultural da educação pode igualmente ver-se refletida no objetivo “Relacionar a globalização com os processos de crescente interdependência e complexidade das sociedades”, bem como nos respetivos objetivos específicos: “Explicitar diferentes influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia-a-dia (alimentação, vestuário, música, comunicação, ...)” e “Identificar meios de informação e comunicação que facilitam a relação entre pessoas que vivem geograficamente distantes” (Direção-Geral da Educação, 2016a, p. 27).

No que diz respeito à educação para a inclusão e para a construção da paz, em vários pontos do documento se sublinha a importância de se desenvolverem conhecimentos e atitudes que permitam combater a exclusão social e construir uma sociedade mais pacífica, justa e equitativa, princípios igualmente comuns à EI. De modo mais concreto, no âmbito do 1.º CEB, estabelece-se como objetivo geral “Compreender a interdependência entre desigualdades, pobreza e exclusão social”, que, por sua vez, se materializa nos seguintes objetivos específicos: “Adquirir uma noção de desigualdade económico-social”; “Identificar exemplos de desigualdades sociais, baseadas em fatores como a etnia, o sexo, a religião, a origem geográfica e o nível de escolaridade” e “Adquirir uma noção de exclusão social” (Direção-Geral da Educação, 2016a, p. 28). Por seu turno, no que diz respeito à educação para a convivência pacífica, estabelecem-se os objetivos gerais: “Compreender que a construção da paz exige o esforço continuado de todas as pessoas, instituições e comunidades” e “Compreender os vários tipos de situações de insegurança, violência, guerra e ausência de paz” (p. 31).

Na verdade, comparando este referencial, centrado nas questões dos direitos humanos, inclusão e convivência pacífica, com os de outros países da União Europeia, verificamos que a EI ainda tem um peso muito reduzido nas políticas educativas. A título de exemplo, se atentarmos no contexto irlandês, onde este paradigma está mais enraizado no sistema educativo, observamos que se encontra no centro das políticas de estímulo à inclusão e ao acolhimento do outro. Em 2002, o Department of Education and Science da Irlanda publica o texto *Guidelines on Traveller Education in Primary Schools*, com linhas orientadoras precisas e com recursos pedagógicos com o propósito de desenvolver estratégias

de acolhimento de crianças migrantes na escola, em que a dimensão intercultural se apresenta como pedra-mestra. Em 2005, é divulgado outro documento orientador, *Intercultural Education in the Primary School - Guidelines for schools* (NCCA, 2005), onde se define o conceito, enquadrando-o curricularmente, e se estabelecem linhas de desenvolvimento e avaliação da competência intercultural, com orientações precisas por disciplina e por conteúdo, numa articulação coesa e coerente com outros conteúdos abordados. De forma mais concreta, neste guia para a inclusão, a EI apresenta dois aspetos fulcrais, a celebração da diferença e a promoção da equidade:

It is education which respects, celebrates and recognises the normality of diversity in all areas of human life. It sensitises the learner to the idea that humans have naturally developed a range of different ways of life, customs and worldviews, and that this breadth of human life enriches all of us.

It is education, which promotes equality and human rights, challenges unfair discrimination, and promotes the values upon which equality is built (NCCA, 2005, p. 3).

Verificamos, assim, que os documentos oficiais irlandeses valorizam a abordagem intercultural no desenvolvimento dos mesmos valores e atitudes enunciados no referencial português supracitado, produzido pela Direção-Geral da Educação, nomeadamente o respeito pelos direitos humanos, a equidade e a inclusão.

Em guisa de síntese, observámos que *O Referencial de Educação para o Desenvolvimento*, no que diz respeito ao 1.º CEB, embora não refira claramente o conceito de EI, abarca objetivos de educação para o desenvolvimento claramente conciliados com essa abordagem. No entanto, cremos que estes objetivos deveriam integrar progressivamente os documentos programáticos disciplinares, na medida em que a natureza flexível, não prescritiva e transdisciplinar deste referencial, como é definido, coloca estes objetivos num plano educativo complementar e opcional, o que impede o seu desenvolvimento de forma sistemática e continuada. Além disso, o documento não faz menção a nenhuma forma de avaliação, o que torna claramente difícil proceder à aferição do cumprimento destas metas, bem como do seu impacto.

No âmbito da sociedade portuguesa, a *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)* (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2009), estabelecida pelo Despacho conjunto do Ministério dos Negócios Estrangeiros e do Ministério da Educação n.º 25931/2009, de 26 de novembro, já defendia que a educação para o desenvolvimento implicava a “interacção com outras ‘educações para’ – como a educação para a paz ou a educação intercultural – e a incorporação de uma agenda mais complexa, marcada por novos desafios éticos e sociais como a sustentabilidade assumida enquanto interligação das dimensões social, económica e ambiental, a exigência de justiça no comércio e de consumo responsável, o combate a todas as discriminações e a vivência da interculturalidade” (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, 2009, p. 18). Se atentarmos nos documentos oficiais a nível supranacional, observamos que o termo “educação para o desenvolvimento” tem dado lugar ao conceito de “educação para a cidadania global”, que sublinha três dimensões elementares: a cognitiva, a sócio-emocional e a comportamental (UNESCO, 2015).

Cumpram ainda notar que, no documento supracitado, não é feita nenhuma referência à educação para a diversidade linguística ou à competência plurilingue, nem ponderada a sua importância na educação para o desenvolvimento. Por sua vez, registamos igualmente a omissão à competência comunicativa (intercultural) como um elemento relevante nesse campo, ainda que se refira em vários passos a importância de educar para a cidadania global e de compreender o fenómeno da globalização, adotando uma “visão holística/globalizante da educação para a cidadania” (Direção-Geral da Educação, 2016a, p. 8). Dos elementos compulsados se deduz, portanto, o carácter redutor deste referencial, entendendo que a educação para a cidadania global e para o desenvolvimento não pode excluir a educação para a diversidade linguística, cultural e religiosa, bem como o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes na esfera da CCI. Por conseguinte, consideramos vantajoso que a Escola proceda a uma reflexão profunda centrada na integração da competência intercultural nos currículos, de modo a que possa ser ensinada, aprendida e avaliada (auto e heteroavaliação) de forma sistemática e uniforme.

Além deste referencial, especificamente no que se refere ao campo da EI, devemos salientar uma iniciativa da Direção-Geral da Educação, que, em colaboração com o Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.), implementa, em 2012, o distintivo Selo Escola Intercultural. Esta iniciativa “visa distinguir as Escolas que se destacam no desenvolvimento de projetos que promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as” (Direção-Geral da Educação, 2015, p. 1). No “Regulamento para atribuição do Selo de Escola Intercultural”, opera-se uma distinção entre os conceitos basilares da iniciativa, “multiculturalidade” e “interculturalidade”:

- A Educação Multicultural utiliza a aprendizagem sobre outras culturas, a fim de gerar a sua aceitação e a sua coexistência passiva;
- A Educação Intercultural pretende ir mais além do que a convivência passiva, visando criar um modo sustentável de viver juntos, através da compreensão, do respeito e do diálogo entre diferentes grupos culturais (Direção-Geral da Educação, 2015, p. 16).

Deste texto se depreende que a iniciativa “Escola Intercultural” pretende, por conseguinte, promover os princípios da EI, que, como se esclarece no mesmo documento, se fundamentam nas orientações da UNESCO, inscritas no texto *Guidelines on Intercultural Education* (UNESCO, 2006).

No “Regulamento para atribuição do Selo de Escola Intercultural” fica, ainda, claro que esta iniciativa pretende dar resposta aos objetivos traçados no “Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e da Formação (EF 2020)” (Conselho da União Europeia, 2009), mais especificamente no que diz respeito ao “Objectivo estratégico n.º 3: Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa”, onde se refere que “os sistemas de educação e formação devem promover os valores democráticos, a coesão social, a cidadania activa e o diálogo intercultural” (Conselho da União Europeia, 2009, p. 4). A par disso, o mesmo regulamento deixa transparecer uma preocupação face aos mais recentes atos de terrorismo e extremismo, salientando o papel da escola na promoção de uma educação inclusiva e intercultural, como fica claro no seguinte trecho:

Mais recentemente, face a situações de extremismo e de radicalização conducentes ao terrorismo, outros documentos de referência de âmbito europeu reforçam o contributo crucial da educação para capacitar as crianças e os jovens para a participação

democrática, ativa e responsável, no sentido da construção de sociedades mais inclusivas e sustentáveis.

A EI pode ser definida como um processo formativo que visa desenvolver a capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes e fomentar atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural nas sociedades modernas, promovendo uma maior capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade. Neste sentido, o objetivo da EI centra-se no desenvolvimento das capacidades de interação e comunicação num mundo em mudança (Direção-Geral da Educação, 2015, p. 1).

Além disso, cumpre salientar que o regulamento supracitado inclui um “Guião de avaliação de práticas de Educação Intercultural”, em que se definem vários indicadores observáveis, avaliados através de uma escala de um a quatro, fundamentados em evidências, o que pode permitir que as escolas desenvolvam uma maior perceção do que se espera concretamente de uma escola intercultural. Através desses indicadores, percebemos a valorização atribuída à educação para a diversidade linguística e cultural, não só na sala de aula, como também em domínios do funcionamento da escola e no âmbito da inclusão de alunos/as de vários contextos nacionais, étnicos e culturais. Devemos, ainda, notar a importância atribuída nesse documento às “rotinas de acolhimento” e às práticas que garantam o planeamento do ano escolar de acordo com a diversidade religiosa (Direção-Geral da Educação, 2015, *Guião de avaliação de práticas de educação intercultural*, p. 1).

Do que fica exposto, podemos depreender que se trata de uma iniciativa muito positiva no âmbito da EI no contexto educativo português, embora o número de escolas que obtiveram o “selo de escola intercultural” seja ainda reduzido (vinte escolas, pelos dados disponibilizados no site da Direção-Geral da Educação).

Prosseguindo com a análise da integração da EI nas políticas educativas nacionais, é necessário deter-nos no “Plano Estratégico para as Migrações (2015-2020)” (Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, 2015). Neste documento, a política número quarenta consiste na “Promoção da área da educação intercultural nas escolas”, consubstanciada nas seguintes medidas e ações:

- Apoiar a integração da educação intercultural no currículo e na prática pedagógica das escolas – Conceção de um Referencial de EI, enquanto área da Educação para a Cidadania (2016);

- Conceber e acreditar, por parte do CCPFC, uma oficina de formação na área da educação intercultural, destinada a docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – Divulgação da oficina de formação a 100 % dos CFAE (2016-2020);
- Realizar ações de informação/sensibilização sobre a temática da EI – N.º de ações de informação/sensibilização desenvolvidas e um seminário na Internet (webinar) por ano (2016-2020);
- Reconhecer e divulgar boas práticas das escolas na área da EI, através da atribuição do Selo de Escola Intercultural – N.º de Selos de Escola Intercultural atribuídos, por cada nível de certificação (2015-2020);
- Divulgar na página eletrónica da DGE recursos pedagógicos e projetos interculturais – Divulgação de recursos e projetos na página eletrónica da DGE (2015-2020) (Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, 2015).

Consideramos, assim, necessário proceder a uma análise da concretização destas medidas. Quanto à primeira medida, que deveria ser posta em ação até 2016, observamos que, na verdade, até à data corrente, não se encontra disponível um Referencial de EI, que deveria integrar a área de Educação para a Cidadania<sup>1</sup>. Apenas se encontra um texto orientador, “Educação para a Cidadania – linhas orientadoras”, datado de 2013, sendo que, no campo da EI, se resume ao seguinte excerto:

A educação intercultural, que pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais. Pretende-se desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade (Direção-Geral da Educação, 2013).

Devemos, ainda, concluir que esta medida é muito circunscrita, uma vez que a implementação curricular da EI se limita à área de Cidadania, com uma carga horária de 60 minutos semanais, assumindo um carácter complementar. De acordo

---

<sup>1</sup> No entanto, verificamos que, no *Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar...Boas Práticas*, o domínio intercultural já tinha alguma expressão, como se depreende da seguinte orientação: “(...) é tão importante o respeito pela diversidade cultural, pelas culturas minoritárias, tanto das que vivem entre nós, desde há décadas ou até séculos, como das que chegaram nos últimos anos, resultado dos fluxos migratórios recentes. Somos uma sociedade heterogénea – com reflexo e expressão em muitas escolas e, até, em muitas turmas – aqui vivem e convivem culturas de origem africana, eslava, brasileira, asiática, etc. – e também diferentes grupos religiosos – católicos, protestantes, islâmicos, hindus, etc.. O importante é poderem interagir de igual para igual, na valorização das diferenças, num permanente diálogo intercultural, partilhando com naturalidade os valores e os saberes das respectivas culturas” (Afonso, 2007, p. 19).

com a matriz curricular expressa pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, a área de Cidadania pode ser lecionada como “oferta complementar” no 1.º CEB, referente a “atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho como as tecnologias da informação e da comunicação”.

Além disso, no documento orientador da área de Cidadania (Direção-Geral da Educação, 2013) vemos elencado um conjunto variado de outras temáticas que o/a professor/a pode eleger, revestindo-se, assim, a EI de um carácter opcional. Por conseguinte, tendo em consideração as diretrizes dos documentos educativos oficiais, facilmente concluímos que se torna extremamente difícil garantir o desenvolvimento da CCI de forma continuada, consolidada e progressiva (ao longo de vários anos escolares).

Quanto à segunda e terceira medidas, embora sejam difíceis de avaliar devido à falta de informações no sítio da internet da DGE, bem como ao período alargado de implementação, verificamos que, de facto, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua acreditou algumas ações no âmbito da formação de professores/as na área da interculturalidade. Resta, no entanto, saber se realmente houve um maior investimento em ações de formação e na sensibilização em relação ao período que antecede o “Plano Estratégico para as Migrações (2015-2020)” (Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, 2015).

Uma vez que já abordámos anteriormente a medida relativa ao selo de “Escola intercultural”, concluindo que abrange um número reduzido, embora crescente, de escolas, resta analisar a quinta medida, pelo que observamos que, até ao momento (22 de janeiro de 2017), na página eletrónica da DGE, estão disponibilizados muito poucos recursos pedagógicos, apenas alguns jogos de palavras, bem como informações sobre projetos interculturais.

Embora considerando estas medidas insuficientes para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes no âmbito da CCI, de forma sólida, articulada, contínua e regular (orientada por parâmetros avaliáveis que permitam garantir um percurso formativo coeso e coerente desde a infância até ao ensino secundário), consideramos que são um primeiro passo na introdução desta abordagem a nível curricular.



Passamos, agora, a efetuar uma breve análise de documentos oficiais homologados, em vigor no contexto educativo português, nomeadamente no que diz respeito aos programas das áreas curriculares do 1.º CEB.

Quanto aos programas das áreas curriculares de Português e de Estudo do Meio no 1.º CEB, atentando na existência de conteúdos ou objetivos no campo da EI, observamos que a perspetiva adotada é, maioritariamente, de tipo monocultural, dando grande relevância à história, geografia, língua, literatura e cultura portuguesas. No entanto, encontram-se alguns passos em que se observa uma abertura à pluralidade. A título de exemplo, no programa de Português, mencionam-se os seguintes objetivos: “Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 7). Quanto ao programa de Estudo do Meio, é estabelecido como um dos objetivos gerais “Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação” (Ministério da Educação, 2004, p. 104).

Procedendo a uma síntese dos aspetos abordados, observamos que a EI é uma abordagem adotada há várias décadas em diferentes países, embora a sua implementação nos sistemas educativos mundiais seja muito heterogénea. Assim, no contexto europeu, as diretrizes veiculadas têm um carácter recomendativo, o que determina uma aplicação desnivelada entre países, bem como no interior dos mesmos. Quanto a Portugal, verificamos que a EI aguarda uma introdução mais eficaz e sólida no currículo escolar, notando-se, no entanto, alguma permeabilidade das políticas educativas mais recentes no que se refere à sensibilização para a inclusão de cidadãos/ãs (i)migrantes no contexto escolar e comunitário.

Depois de procedermos a uma análise panorâmica das políticas educativas no que diz respeito à EI, cabe-nos agora refletir sobre as virtualidades de adotar uma abordagem plural e intercultural em aula de língua estrangeira.

## **1.2. A abordagem intercultural em aula de língua estrangeira**

*Comunicar não é apenas transmitir informação, é sobretudo criar comunidade, vencer distâncias: a distância comunicativa até ao Outro, a distância*

*física no tempo e no espaço, a distância cognitiva até ao real, a distância social em relação a um estatuto socioculturalmente prestigiado, a distância cultural, a distância histórica* (Fonseca, 1994, p. 175).

No seguimento do que observámos a propósito das políticas educativas nacionais, concluindo que a EI, na matriz curricular do 1.º CEB, se encontra subordinada à área não disciplinar de Cidadania, aguardando ainda por um papel de destaque nos currículos escolares, debruçar-nos-emos, agora, sobre o lugar da EI em aula de Inglês curricular no 1.º CEB.

No âmbito da disciplina de Inglês curricular no 1.º CEB, e no que diz respeito aos conteúdos programáticos, devemos salientar a existência do domínio intercultural, cujas metas para o 3.º e 4.º anos são as seguintes:

3.º ano

1. Conhecer-se a si e ao outro
2. Conhecer o dia a dia na escola
3. Conhecer algumas características do seu país e de outros

4.º ano

4. Conhecer-se a si e ao outro
  5. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro
- (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015, p. 12).

Fazendo uma leitura destas metas, facilmente nos apercebemos de que os conteúdos do domínio intercultural não surgem de forma articulada, coerente ou progressiva, do ponto de vista da crescente complexidade pedagógica. Neste sentido, observamos que se centram sobretudo na esfera individual, sublinhando aspetos de descrição do/a próprio/a aluno/a e das suas vivências familiares e escolares, em que a alteridade não parece ter um lugar de destaque. A par disso, o conhecimento do “outro”, como é referido na primeira meta, é concebido de forma redutora, se atentarmos nos conteúdos selecionados: “família”, “animais de estimação”, “vestuário e calçado”. Quanto à meta “2. Conhecer o dia a dia na escola”, nada aponta especificamente para uma dimensão intercultural, centrando-se claramente nas rotinas dos/as alunos/as e não nas vivências do “Outro”. Por contraste, a meta “3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países” deixa claro o enfoque em outros contextos nacionais, aludindo a “características do seu país e de outros países”, embora a sua categorização

evidencie alguma pobreza temática, circunscrevendo-se aos seguintes conteúdos: localização no mapa, climas, elementos da natureza, festas e atividades relacionadas com estações do ano.

Entendendo que o enfoque intercultural implica o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes (Byram, Starkey, & Gribkova, 2002; Candelier, 2012), verificamos que, no documento em apreciação, apenas os conhecimentos surgem focalizados. Neste sentido, observamos que o compartimento “Intercultural domain” não inclui nenhuma meta que diga respeito a atitudes e comportamentos, sendo um campo essencial no desenvolvimento da CCI. Quanto às capacidades, é de notar que as três metas enunciadas se desdobram em objetivos que, na sua grande maioria, se circunscrevem a “identificar”, pelo que não apontam para o desenvolvimento de capacidades auto e heterorreflexivas progressivamente mais complexas no domínio intercultural, que implicariam outros objetivos, como “comparar”, “relacionar”, “associar”, “inferir”, “distinguir”, entre outros.

No entanto, devemos assinalar como muito positivo o facto de o domínio intercultural abarcar todos os níveis do Ensino Básico, o que confere coerência e continuidade ao ensino e à aprendizagem desses conteúdos. Além disso, sendo as *Metas Curriculares de Inglês* um documento referencial e orientador, observamos que deixam ao/à professor/a uma margem de liberdade para aprofundar aspetos que considerem relevantes. A título de exemplo, embora não haja referência aos conhecimentos de línguas ou de religiões, estes podem, no entanto, ser abordados a propósito do “conhecimento de si e do outro”, bem como do “conhecimento do seu mundo e do mundo do outro”.

Observamos, assim, que, nas *Metas Curriculares de Inglês* no 1.º CEB, a CCI ganha alguma visibilidade, embora as dimensões afetiva e praxeológica, consideradas nucleares no desenvolvimento da CCI por vários autores (Bastos, 2014), sejam claramente atenuadas em relação à dimensão cognitiva. Consideramos, portanto, que desenvolver apenas a competência comunicativa em língua inglesa, em vez da competência comunicativa intercultural, seria claramente limitativo na educação dos/as alunos/as para a interação e socialização na sociedade globalizada e multicultural.

Na verdade, vários autores têm salientado a importância de desenvolver a CCI em aula de língua estrangeira. A este respeito, Jean-Claude Beacco repensa o papel da aula de línguas à luz nos novos desafios sociais, notando que:

Whereas access to languages (classical and “modern”) was long regarded as an excellent form of personal development (humanism of works/texts and humanism of educational travel), nowadays cultural dimensions need to be, as it were, re-integrated into foreign language teaching. With increased possibilities for contact, we should now think in terms of a kind of “humanism of encounters”, both real and virtual. The aim of intercultural education (IE), which cannot be dissociated from plurilingual education, is to continue these traditions while adapting them to the contemporary world and the classroom context (Beacco, 2011).

Na sua perspectiva, com a qual nos revemos, a aula de língua estrangeira, enquanto espaço natural de contacto com outras línguas e culturas, deve ser um espaço de “humanismo de encontros”, em que a EI desempenha um papel imprescindível. Por outras palavras, atendendo à globalização da sociedade, cruzamo-nos, pelos meios de comunicação ou pessoalmente, com sujeitos de outras comunidades linguísticas e culturais, sendo que a aula de língua estrangeira pode conferir aos/as alunos/as as ferramentas necessárias para interagirem de forma eficaz com essas pessoas, por meio do desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes no âmbito da diversidade linguística, cultural e religiosa.

Que virtualidades apresenta, assim, a adoção do paradigma comunicativo intercultural em aula de língua estrangeira?

Byram, Starkey et Grimkova procuraram responder a esta questão, concluindo que:

the 'intercultural dimension' in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity. Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction (Byram, Starkey, & Gribkova, 2002, p. 9).

Assim, é nosso entendimento que o desenvolvimento da CCI em aula de inglês habilita os/as alunos/as para uma interação bem-sucedida em contexto real,

ou seja, fora da sala de aula, onde é necessário mobilizar conhecimentos sobre vivências, crenças, hábitos, convenções sociais, formas de saudar, formas de expressão não-verbal, indumentária, entre outros. Essa competência torna-se ainda mais relevante devido ao estatuto de língua franca que o inglês assume no mundo, tornando-se um idioma de comunicação entre pessoas de todos os espectros nacionais e culturais.

Se atentarmos no caráter de “língua internacional” do inglês, observamos que a sua entrada no currículo não se deve apenas a razões pedagógicas, mas também ao grande peso que tem no cenário político e económico mundial (Byram, 2008). Assim sendo, na nossa opinião, a dimensão instrumental do ensino da língua inglesa tem, portanto, de ser contrabalançada com a dimensão cultural e ética que a aula de língua estrangeira deve assumir. Esta é também a perspetiva apresentada no QECR, cujas diretrizes passaram a integrar transversalmente os programas curriculares das línguas estrangeiras no contexto europeu, e que prevê outros objetivos educativos para o ensino das línguas para além dos que se relacionam com o universo económico e da empregabilidade, que dizem respeito à EI:

- promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz;
- manter e desenvolver a riqueza e a diversidade da vida cultural europeia através de um conhecimento recíproco e cada vez maior das línguas nacionais e regionais, incluindo aquelas que são menos ensinadas;
- responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais, o que exige um esforço bem alicerçado ao longo da vida, que deve ser encorajado, visto numa base mais organizada e financiado em todos os níveis de ensino pelas autoridades competentes (...) (Conselho da Europa, 2001, p. 22).

Apesar de valorizar a diversidade linguística e cultural, verificamos que o QECR privilegia as culturas e línguas dos países da União Europeia, como podemos inferir das expressões “diversidade da vida cultural europeia” e “Europa multilingue e multicultural”. Ora cremos que, na verdade, o “humanismo de encontros” que a aula de língua estrangeira deve proporcionar apenas pode ser

verdadeiramente desenvolvido se houver uma abertura ao universo de culturas, línguas e crenças dos povos do mundo. Isso torna-se claro se atendermos ao volume crescente de migrações, à grande mobilidade transfronteiriça e às comunicações entre comunidades linguísticas de todo o mundo, proporcionadas pelos novos *media*, o que implica preparar e motivar os/as aprendentes para interajam numa sociedade plural.

Assim, realçamos a potencialidade da aula de língua (materna ou estrangeira) enquanto espaço privilegiado para valorizar os repertórios dos/das alunos/as, as suas línguas maternas ou mesmo outros idiomas e culturas com que tenham contactado por razões diversas, e que fazem parte do seu património de experiências. É nossa convicção que a aula de línguas, estabelecendo uma articulação com outras áreas curriculares, deve enriquecer-se através da valorização da diversidade, seja a partir dos conhecimentos e experiências dos/as discentes da turma (ponderando a sua disponibilidade e o desejo de os partilhar, bem como das suas famílias), seja pela convocação de outras realidades, através de recursos pedagógicos que privilegiem perspetivas interculturais.

Por essa razão, um dos recursos privilegiados na elaboração e desenvolvimento do projeto de investigação-intervenção, analisado neste relatório, foi o *multicultural picturebook*, um conceito explorado por Anne M. Dolan, no livro *You, me and Diversity. Picturebooks for teaching development and intercultural education*, onde defende que a literatura multicultural desenvolve nas crianças a capacidade de comunicar, a autoestima e a confiança, dado que, pela empatia criada com as personagens e os dilemas dos livros, constitui um valioso recurso na educação para o respeito de diferentes valores e perspetivas (2014).

Entendemos, portanto, à semelhança de Anne M. Dolan, que os *multicultural picturebooks* permitem abordar conteúdos interculturais e, simultaneamente, desenvolver as capacidades de leitura (do texto verbal e icónico, de forma inter-relacional) e de comunicação em língua estrangeira. A opção pelo género do “picturebook” deveu-se também ao facto de ser um recurso apelativo, pela relação intersemiótica de discurso verbal e icónico, que facilita a compreensão do texto, motivando os/as alunos/as para a sua interpretação. Além disso, afigura-se como base fundamental para o diálogo em sala de aula (e mesmo no contexto familiar),

proporcionando uma reflexão conjunta sobre as histórias e os dilemas retratados e possibilitando que os/as alunos/as adotem a perspectiva das personagens. Colocando-se no lugar do Outro, facilita-se a tarefa de dialogar sobre questões que distinguem e, ao mesmo tempo, aproximam todos os seres humanos, como as migrações devido a guerras, as relações familiares, a habitação, as formas de indumentária, a inclusão/ exclusão na escola, os hábitos alimentares, as regras de convívio social e em família (por exemplo, as diferentes maneiras de cumprimentar e estar à mesa), as relações entre línguas do mundo, as crenças e religiões, os animais, entre tantas outras temáticas relevantes para o desenvolvimento da CCI e, conseqüentemente, para o enriquecimento pessoal dos/as alunos/as.

Na verdade, os *multicultural picturebooks* constituem um recurso pedagógico extremamente relevante no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes no âmbito da CCI e, conseqüentemente, na abertura de horizontes indispensáveis ao acolhimento e à interação com o Outro. Elizabeth Quintero reflete sobre o papel da literatura multicultural no desenvolvimento da capacidade crítica e inferencial em alunos/as no 1.º CEB, concluindo que é um recurso essencial para a reflexão em torno da diversidade cultural. A autora refere que:

Problem-posing teaching using children's literature nourishes young children's meaningful learning. This method encourages integrated learning that is both developmentally and culturally meaningful through interacting with story, reading literature, and participating in related learning activities. (...) A problem-posing format using children's literature, especially multicultural children's literature, encourages collaboration and enhances multidirectional participatory learning (Quintero, 2004, p. 23).

De acordo com Quintero, a literatura multicultural permite que os/as alunos/as assumam um papel mais interventivo na aula, partilhando a sua interpretação dos textos, bem como opiniões e perspectivas face aos temas abordados.

Também Kathy Short procede a um estudo sobre a EI em crianças desse ciclo escolar, entendendo que a literatura global abre os horizontes dos/as alunos/as para novas formas de vida e contextos culturais. Na sua opinião:

Global literature, in particular, provides an incredibly rich context for children and teachers to try on ways of living and thinking that take them outside the boundaries of their own cultural identities and

communities. Through literature, readers are able to move away from a tourist perspective of surface-level information about a cultural community and immerse themselves into living within a story world where they connect and empathize with people in that culture. These experiences help them understand that they each have a perspective that comes out of their own cultural identities and locations and that their way of thinking is not the norm from which to judge all others as “different”. This focus on perspective extends to the recognition that there are multiple worldviews and each reflects an alternative way to think and live in the world, not a right or wrong way (Short, 2017, s.p.)

Na perspectiva desta autora, a leitura de textos literários multiculturais leva os/as alunos/as a conhecer de forma profunda a perspectiva do Outro, permitindo compará-la com a própria. Desta forma, as crianças são levadas a compreender que existem múltiplas maneiras de viver e pensar, e que o seu modo de vida e hábitos culturais não são universais, nem superiores.

De igual modo, analisando o papel da literatura infantil na educação para a cidadania, Carlinda Leite e Maria de Lurdes Rodrigues referem que “a par de toda a magia que transportam e do prazer que proporcionam eles veiculam também mensagens culturais que marcam positiva e/ou negativamente a formação das crianças” (Leite & Rodrigues, 2001, p. 35). Neste sentido, consideramos que é importante selecionar textos multiculturais adequados à faixa etária dos/as alunos/as, e que sejam simultaneamente histórias autênticas, cultural e historicamente fidedignas, capazes de levar as crianças a desconstruir estereótipos e a aprofundar o conhecimento do Outro, afastando-se de uma perspectiva superficial e caricatural. Sobre este assunto, Violet H. Harada sublinha que a autenticidade de um *multicultural picturebook* se prende com os seguintes fatores: ausência de estereótipos e de linguagem ofensiva ou discurso parodiante; ilustrações fidedignas; informação histórica e cultural correta (Harada, 1995).

Assim, consideramos que o desenvolvimento de capacidades de interação, que passam pelo conhecimento de outros modos de agir e pensar, é imprescindível para o sucesso comunicativo, uma vez que não se pretende que a aula de língua estrangeira se centre somente na proficiência linguística, mas que se enriqueça pela experiência do encontro com o Outro. Na verdade, o sucesso da comunicação depende, indubitavelmente, de um conjunto complexo de fatores sociolinguísticos



e culturais, sem os quais o relacionamento e a empatia com interlocutores de outro cenário cultural dificilmente terão êxito.

Se atentarmos nos vários modelos de Competência Comunicativa Intercultural, verificamos que se trata de uma competência multifatorial. Assim, no modelo de Michael Byram, a CCI implica o domínio de conhecimentos; capacidades de descoberta, interação e relacionamento; e atitudes.

De igual modo, de acordo com o “modelo de Competência de Comunicação Intercultural” de Arasaratnam & Doerfel, os comunicadores interculturais competentes devem apresentar múltiplas qualidades, percebendo-se a relevância dada à componente afetiva: empatia; experiência intercultural; motivação para interagir com o Outro; atitude global e capacidade para escutar uma conversação (Arasaratnam & Doerfel, 2005).

Mónica Bastos realiza um estudo panorâmico das teorias e modelos da CCI, apresentando um modelo descritivo baseado nas representações de professores de línguas. A autora analisa a CCI por meio de três eixos: “a afetiva (saber ser e saber viver juntos), a praxeológica (saber fazer) e a cognitiva (saberes)”, considerando a CCI como uma competência multidimensional e complexa:

As aptidões (componente praxeológica) são a face visível da CCI, isto é, a CCI em ação, mas dependem quer das atitudes (componente afetiva – na base da CCI, e, por isso, totalmente submersas), quer dos conhecimentos (componente cognitiva – igualmente submersa) do sujeito. Assim, no parecer das nossas professoras, as componentes da CCI são, no fundo, interdependentes, pelo que, para que a praxeológica se manifeste durante a interação, tem de convocar também as outras duas (Bastos, 2014, p. 95).

Entendemos, também, que a aula de língua estrangeira muito tem a beneficiar ao integrar estas dimensões da CCI, na medida em que a comunicação bem-sucedida não está apenas dependente de fatores linguísticos, implicando outros de caráter paralinguístico, sociocultural, cognitivo e afetivo.

A este respeito, Michael Byram, Bella Gribkova e Hugh Starkey sublinham a importância da EI na comunicação, nas seguintes dimensões:

- helping learners to understand how intercultural interaction takes place,
- how social identities are part of all interaction,
- how their perceptions of other people and others people's perceptions of them influence the success of communication

- how they can find out for themselves more about the people with whom they are communicating (Byram, Starkey, & Gribkova, 2002, p. 14).

Na sua perspetiva, o trabalho em torno da CCI permite que os/as alunos/as reconheçam que o conhecimento linguístico não é suficiente num ato de interação real, sendo de extrema importância conhecer e compreender a identidade social e cultural do Outro.

Neste campo de ação, cumpre, portanto, operar uma distinção entre “competência comunicativa”, tal como foi concebida por Dell Hymes (1972), e “competência comunicativa intercultural” definida por Michael Byram. O paradigma comunicativo de Dell Hymes defendia que a comunicação dependia do domínio do sistema de regras da língua (ou seja, a competência gramatical definida por Noam Chomsky), mas também de regras sociolinguísticas, ou seja, do “uso” da língua num determinado contexto real, marcado por variáveis situacionais, sociais e culturais. No entanto, Dell Hymes centrou-se sobretudo na comunicação dentro de um grupo e através de uma língua. Por contraste, o paradigma de comunicação intercultural de Michael Byram toma em linha de conta a comunicação entre sujeitos de diferentes grupos culturais e linguísticos (ver Figura 1).

	<b>SKILLS</b> interpret and relate ( <i>savoir comprendre</i> )	
<b>KNOWLEDGE</b> of self and other; of interaction: individual and societal ( <i>savoirs</i> )	<b>EDUCATION</b> political educational critical cultural awareness ( <i>savoir s'engager</i> )	<b>ATTITUDES</b> relativising self valuing other ( <i>savoir être</i> )
	<b>SKILLS</b> discover and/or interact ( <i>savoir apprendre/</i> <i>faire</i> )	

Figura 1 – Modelo de comunicação intercultural de Byram (1997, p. 34).

Como podemos observar a partir do modelo de Byram, a CCI abarca cinco dimensões: conhecimentos; atitudes; capacidades no campo do saber fazer/ ser (descoberta ou interação); capacidades no campo do saber compreender (interpretar e relacionar); e educação (saber comprometer-se), que se prende com o desenvolvimento da consciência crítica cultural.

O conceito é explorado igualmente por autores como Ángels Oliveras, que afirma que a competência intercultural, atendendo aos estudos atuais no campo da Psicologia, consiste em desenvolver capacidades no sujeito aprendente, de modo a que este seja capaz de adotar uma postura adequada ao encontro intercultural, sendo que o processo de interação implica a mobilização de destrezas sociais e culturais (Oliveras, 2000).

Assim, a aula de inglês pode constituir-se como ponte para o mundo da multiplicidade linguística, cultural e religiosa, pelo que entendemos o/a professor/a de línguas também como mediador/a intercultural. O conceito de mediação intercultural é explanado por Michael Byram, que assinala que um dos objetivos da aula de línguas deveria ser criar a oportunidade para que diferentes culturas e pessoas se relacionassem, proporcionando a adoção de uma perspetiva “externa” a si mesmo, aos seus valores e perspetivas (Byram, 2008). A capacidade de mediação das línguas é igualmente salientada no documento da UNESCO *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, onde se pode ler que:

Languages mediate our experiences, our intellectual and cultural environments, our modes of encounter with human groups, our value systems, social codes and sense of belonging, both collectively and personally. From the perspective of cultural diversity, linguistic diversity reflects the creative adaptation of human groups to their changing physical and social environments. In this sense, languages are not just a means of communication but represent the very fabric of cultural expressions, the carriers of identity, values and worldviews (UNESCO, 2009, p. 12).

Neste sentido, afigurou-se igualmente como nuclear na conceção das sessões do projeto a noção de “competência plurilingue e intercultural”, que tem motivado uma reflexão alargada nestas últimas décadas. Esta competência parte do pressuposto de que o domínio de línguas estrangeiras não tem de ser igual ao do falante nativo e que pode apresentar diferentes graus de proficiência.

Uma vez que o processo de desenvolvimento da CCI pressupõe o contacto com diversas línguas, cremos que essa é uma forma de transmitir às crianças a ideia de que todas as línguas são importantes e, simultaneamente, de desenvolver a intercompreensão (Santos, 2007). De um outro ponto de vista, várias investigações, no campo da neurolinguística e da pedagogia (Bijeljic-Babic & Gaonac'h, 1993; Groux, 1996; Ellis, 2003), têm assinalado as vantagens de

desenvolver, desde os primeiros anos de idade, a aprendizagem de línguas estrangeiras, pois, por um lado, as crianças revelam maior facilidade na aprendizagem dos processos linguísticos e, por outro, permite desenvolver a competência metalinguística (Nagy & Anderson, 1995), o que contribui também para uma maior consciência face ao funcionamento das estruturas das línguas em geral.

Concebemos, assim, a aula de inglês como um lugar de aprendizagem dessa língua, de contacto com outras línguas e de mediação intercultural, em consonância com o posicionamento de Ana Isabel Andrade e Susana Sá:

Com este tipo de trabalho pretende-se que os alunos, através do contacto com a diversidade de línguas e culturas, desenvolvam algumas competências, entre elas a competência plurilingue e a competência intercultural que consistem na competência para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente. A opção essencial é considerar que não se trata de sobreposição de competências distintas, mas antes da existência de uma competência complexa, isto é, compósita e uma enquanto repertório disponível (...). Importa referir que a aquisição e desenvolvimento destas competências não tem como objectivo tornar os falantes políglotas, mas procurar sensibilizar e motivar para lidar com as diferentes línguas e culturas, em processos de relação, comparação, transferência e interacção com o Outro (Andrade & Sá, 2008, pp. 251-252).

Neste sentido, estabelecemos como uma das finalidades do nosso projeto de investigação-ação desenvolver nos/as alunos/as o gosto pela descoberta de novas línguas, além da língua inglesa, interagindo com as mesmas, por meio de atividades motivadoras que os/as cativassem.

O papel da competência plurilingue na adoção de um posicionamento não-etnocêntrico e no desenvolvimento da consciência metalinguística é igualmente sublinhado pelo QECR (Conselho da Europa, 2001):

Pode defender-se, para além disso, que enquanto o conhecimento de uma língua e de uma cultura estrangeira nem sempre permite ultrapassar o que a língua e a cultura 'maternas' têm de etnocêntrico, e pode até ter o efeito contrário (não é raro que a aprendizagem de uma língua e o contacto com uma cultura estrangeiras reforcem, mais do que reduzam, os estereótipos e os preconceitos), o conhecimento de várias línguas conduz mais seguramente a essa ultrapassagem, ao mesmo tempo que enriquece o potencial da aprendizagem (Conselho da Europa, 2001, p. 189).

Parece-nos, pois, que este texto parte da distinção entre “ser bicultural” e “agir de forma intercultural”, como Byram define. Por outras palavras, a aprendizagem da língua inglesa e o contacto com aspetos culturais relacionados com os países onde é falada podem não ser suficientes para que os/as alunos/as ultrapassem uma visão homocêntrica, suspendendo a crença de que os seus valores são mais válidos do que os de outras pessoas, e manifestando espírito de abertura para interagir com o Outro de forma empática, respeitadora e recetiva (Byram, 2008).

Por conseguinte, o/a professor/a de língua inglesa, enquanto língua de contacto mais globalizada, tem um dever acrescido no desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural, o de proporcionar um desenvolvimento holístico do/a aluno/a, preparando-o para a internacionalização do conhecimento, pela apresentação de recursos verbais e icónicos em que a abordagem intercultural seja uma realidade, permitindo desenvolver o pensamento crítico, a curiosidade e o desejo de interação, que apenas podem ser potenciados pela reflexão sobre si a partir do conhecimento do Outro.

A aula de língua inglesa pode, portanto, conceber-se como espaço de aproximação entre sujeitos de diferentes espectros socioculturais e linguísticos, funcionando como microcosmos intercultural, ou seja, como pequeno espaço de encontro e retalho da manta global. O nosso projeto pretende, pois, que os alunos/as sejam capazes de agilizar competências para interagir na complexa rede de relações humanas; mobilizar instrumentos e desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua experiência em contraste com a de outros indivíduos, criando condições cognitivas e afetivas para a intercompreensão e para o acolhimento do Outro, religiosa, linguística, social e culturalmente distinto.

Neste sentido, e como temos vindo a salientar, a educação para a diversidade constitui um aspeto inegável na capacitação dos sujeitos enquanto cidadãos/ãs do mundo. A este respeito, Skutnabb-Kangas (2002), num texto publicado pelo Conselho da Europa, responde à pergunta “Por que é que a diversidade linguística deve ser preservada e apoiada na Europa?”. Analisando a extinção de patrimónios linguísticos, étnicos e culturais por todo o mundo, a autora enuncia várias virtualidades de preservar a diversidade, pelo que passamos a

resumir algumas das mesmas: a diversidade cultural e linguística constitui o alicerce de conhecimentos historicamente desenvolvidos, relacionando-se com a biodiversidade; a diversidade, no seio das sociedades atuais, motiva um processo de partilha de conhecimentos, que implica maior criatividade e inovação, com reflexos no desenvolvimento industrial e económico e que, devido à perda de poder de países de língua oficial inglesa, será um bom investimento económico aprender línguas não-europeias (Skutnabb-Kangas, 2002, p. 17).

De igual modo, vários estudos de investigação-ação apontam para as vantagens do recurso à intercompreensão, como estratégia de comunicação, estratégia de aprendizagem e competência, aliada ao desenvolvimento da competência plurilingue em crianças (Valente, 2010; Lourenço, 2013).

Atendendo ao alcance e limites deste trabalho, não faremos uma discussão aprofundada do conceito, limitando-nos a focar a dimensão intrapessoal seguida nas sessões do projeto. Por outras palavras, uma vez que não se prevê o contacto direto com falantes das línguas estudadas, a perspetiva de intercompreensão adotada situa-se no “domínio do intrapessoal, dos variados conhecimentos e competências prévias, nomeadamente linguístico-culturais, que o sujeito possui e aos quais recorre quando necessita de compreender um dado verbal concreto que se apresenta numa língua que pode ser ou não a sua LM” (Andrade & Araújo e Sá, 2003, p. 499).

No contexto didático-pedagógico aqui em apreço, a intercompreensão foi desenvolvida a partir de exercícios (orais e escritos) com palavras semelhantes/transparentes e pela utilização de recursos visuais, de forma a proporcionar correlações imagem-palavra. Esta estratégia tinha como propósito levar os/as aprendentes a compreender as relações históricas entre as línguas, nomeadamente no âmbito dos empréstimos linguísticos do árabe e do híndi ao português e ao inglês. Pretendíamos, desta forma, que os/as alunos/as compreendessem que as línguas, assim como os povos, se vão cruzando e que esse contacto proporciona um enriquecimento mútuo.

Cumpre, ainda, sublinhar que a abordagem intercultural e plurilingue não implica que o/a professor/a tenha de ser um especialista nas culturas e línguas que aborda, deve apenas ter vontade de as conhecer e de proporcionar um encontro

entre as mesmas e os/as aprendentes. Enquadra-se o presente trabalho, por conseguinte, neste perfil, uma vez que as professoras da díade não detêm conhecimentos profundos sobre as línguas e as culturas focalizadas no projeto, que constituíram uma descoberta e um desafio, proporcionando um crescimento enquanto estudantes de línguas e culturas, cidadãos e educadoras. Acreditamos, de igual modo, que lançar este desafio aos/às alunos/as proporciona a oportunidade de “viajar”, para outros universos geográficos e linguísticos, mas sobretudo para outros modos de estar e viver, levando-os a compreender os aspetos que relacionam todos os sujeitos do mundo e a perceber que aquilo que nos une é superior ao que nos separa, numa lógica de valorização da diferença enquanto facto enriquecedor da sociedade, recusando a tónica do conflito e da exclusão.

Apesar das virtualidades referidas no que diz respeito à pedagogia intercultural em aula de língua estrangeira, devemos reconhecer que existem algumas dificuldades ou desafios que o/a professor/a intercultural (Stoer & Cortesão, 1999) tem de considerar. Em primeiro lugar, um/a professor/a, para desenvolver a CCI, deve ter, ele/ela mesmo/a, essa competência desenvolvida, sendo algo em permanente atualização. Neste sentido, devemos salientar a importância da formação inicial e contínua de professores/as no domínio intercultural.

Em segundo lugar, cremos que os conteúdos interculturais devem estar explícitos nos programas e metas curriculares, e devem ser articulados com os conteúdos disciplinares, de forma clara, pois, quando tal não acontece, existe o risco de se constituírem como acessórios ou dispensáveis, devido às pressões de tempo para cumprir os programas. Como demonstram vários estudos (Pereira, 2007; Abrunhosa, 2008), embora a maioria dos/as docentes atribua grande importância às competências de Cidadania (uma área disciplinar em que a dimensão intercultural se encontra prevista no desenho curricular do 1.º CEB, em Portugal), muitas vezes, esses aspetos ganham uma dimensão complementar e secundária.

Um outro problema deve ser realçado, relativamente aos manuais escolares. Na verdade, se os/as autores/as dos manuais não estiverem sensibilizados/as para o enfoque intercultural, existe a possibilidade de darem pouca relevância a esse

domínio, o que, conseqüentemente, interfere diretamente na perspectiva adotada nas aulas, dada a importância do manual escolar, enquanto recurso pedagógico-didático valorizado por alunos/as, docentes e encarregados de educação. O facto de um manual escolar não dar destaque ao enfoque intercultural pode constituir uma grande barreira ao desenvolvimento da CCI, dado que a formulação de representações culturais (estereótipos e ideias formadas) sobre si mesmo e sobre o Outro não resulta apenas da presença de textos, imagens e materiais interculturais no seu universo familiar, social e escolar; resulta também, em igual proporção, da ausência dos mesmos nesses contextos.

Cumprido, assim, refletir sobre o lugar da abordagem intercultural no manual adotado na turma em que o nosso projeto se desenvolveu, See Saw (Albuquerque & Marques, 2015). Analisando as primeiras três unidades, nas quais se inseriram os projetos da díade – “Greetings”, “Back to school” e “Seasons change: autumn” – a perspectiva adotada afigura-se pobre do ponto de vista da abordagem intercultural, apesar de o “domínio intercultural” estar previsto nas *Metas Curriculares de Inglês*, como já referimos anteriormente. De um modo mais específico, os únicos países mencionados, limitando-se aos conteúdos das bandeiras e localização no mapa, são Portugal, Estados Unidos da América e Inglaterra. cremos que, desta forma, se perdeu a oportunidade de explorar a difusão da língua inglesa no mundo e a diversidade cultural do universo de países que têm essa língua oficial, já para não falar de outros países ou ainda da diversidade linguística no espaço dos mesmos. O caráter redutor no domínio dos conhecimentos do mundo reflete-se, a título de exemplo, na alusão ao termo “England”, colocado ao mesmo nível dos termos “Portugal” e “USA”, em vez da referência ao estado, “United Kingdom”, o que consideramos igualmente redutor do ponto de vista do conhecimento do mundo anglófono. Atentando em outro núcleo temático, as festividades, observamos que, também neste campo, não há qualquer permeabilidade a referências interculturais, limitando-se ao “Halloween”, “Christmas”, “Valentine’s Day” e “Easter”, que emergem sobretudo do universo religioso cristão. Atendendo às características do manual, os projetos da díade procuraram partir da articulação com os conteúdos apresentados, elaborando materiais complementares, inspirados na abordagem intercultural.



Depois de analisar como pode a aula de língua estrangeira constituir um espaço de EI, passamos a refletir sobre as vantagens da EI nos primeiros anos de escolaridade.

### **1.3. A educação intercultural nos primeiros anos de escolaridade**

*No século XXI, um professor precisa de saber identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos. Precisa de identificar, caracterizar e desmontar estereótipos culturais. Precisa, ainda, de, assumindo um ponto de vista humanista, pedagógica e cientificamente competente, se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e a metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO (Bizarro & Braga, 2004, p. 63).*

À semelhança de outros países, em Portugal, a EI tem vindo a ganhar alguma visibilidade, embora ainda se encontre pouco divulgada. Como referimos anteriormente, no sistema educativo português, a EI integra a área da Cidadania, revestindo-se de um carácter opcional. No entanto, diversos autores têm salientado a importância da abordagem intercultural nos primeiros anos de escolaridade. Michael Byram reflete sobre as vantagens da EI em alunos/as do 1.º CEB, destacando as aprendizagens no domínio do “saber ser”, como a abertura e a curiosidade, que, neste nível de ensino, estão favorecidas em relação a outros níveis subsequentes. As crianças desta faixa etária revelam maior disponibilidade para conhecer e contactar com o mundo plural, na medida em que ainda não estão influenciadas por ideias pré-concebidas, transmitidas habitualmente pelos indivíduos do seu contexto cultural:

Primary school children can learn to ask relevant questions, analyse cultural phenomena, and carry out their own investigations. Realistic foreign language teachers who declare intercultural competence to be one of their central aims do so even though they are aware of the complexity of the task. They know that the road is long and strenuous. Intercultural competence is certainly not attainable in all its dimensions at the end of primary schooling, but the foundation for this important competence can be laid (Byram, 2008, p.82).

Vários estudos no campo da psicologia, sociologia e pedagogia têm focalizado a importância da escola, a par do contexto familiar e comunitário, no

desenvolvimento da criança, a nível cognitivo, emocional e psicossocial, defendendo que o modo como educamos as crianças interfere diretamente nas características e no desenvolvimento da sociedade. Entendemos, assim, que a EI, para se constituir enquanto base sólida de formação do sujeito, deve iniciar-se nos primeiros anos de idade, uma vez que a criança começa desde muito cedo a aperceber-se de representações baseadas no género, na classe social, na etnia, na nacionalidade, entre outros aspetos.

A este respeito, Siraj-Blatchford argumenta que as crianças são vulneráveis perante os adultos, interiorizando preconceitos e perceções discriminatórias ou fundamentas em estereótipos, bem como sentimentos negativos e positivos em relação a pessoas de um determinado grupo social, étnico ou racial. Por essa razão, Siraj-Blatchford defende que a consideração pelos outros e pelos seus sentimentos deve ser ensinada (Siraj-Blatchford, 2009).

Na verdade, o processo de socialização inicia-se desde a infância, sendo, por isso, pertinente desenvolver, desde os primeiros anos de idade e de escolaridade, uma atitude recetiva, exploratória e curiosa em relação ao Outro. Assim, a EI permite que, nas suas interações diárias, dentro e fora da escola, os/as alunos/as mobilizem instrumentos para compreender a diversidade (de crenças, línguas, ideias, nacionalidades, culturas, etc.), perspetivando-a como algo natural e desejável. Na verdade, e atendendo à dimensão multicultural da sociedade atual, as interações com pessoas de outras comunidades linguísticas e culturais têm lugar no quotidiano das crianças, pelo que se torna relevante prepará-las para esses encontros. É neste sentido que Byram refere que:

Like everyone else, young learners (at least in developed countries) find themselves in a world of close-knit internationalism and of increasing mobility. They meet people of other cultures and origins in their own environment, and they are as mobile as their parents. So the encounter with otherness is not simply somewhere in their future but also in their present. There is a need to include in the aims of primary foreign language teaching the development of intercultural competence (Byram, 2008, p. 79).

Neste sentido, a EI, sendo desenvolvida nos primeiros anos do percurso pré-escolar e escolar, permite que as crianças comecem a olhar para o mundo à sua volta de forma crítica, uma vez que essa abordagem intercultural se

fundamenta, em grande medida, na discussão de ideias em sala de aula. Esta dimensão interativa da EI leva os/as aprendentes a analisar os aspetos que distinguem e aproximam todas as pessoas do mundo, através de um diálogo aberto, envolvendo não só a mobilização de conhecimentos, mas também de capacidades de interpretação e relacionamento (Byram, 1997), bem como a reflexão sobre as suas atitudes e os seus sentimentos. Neste campo, é de extrema importância desenvolver em alunos/as do 1.º CEB capacidades de cooperação, que implicam a negociação, o debate, a escuta ativa de ideias e a argumentação. Desta forma, estamos a potenciar um processo comunicativo e construtivo, em que os/as alunos/as são levados a valorizar as posições e os sentimentos de outros e, simultaneamente, a expor as suas próprias ideias e convicções. A este respeito, a UNESCO defende, como princípios basilares das suas orientações ao longo dos anos, a educação multilingue e intercultural em todos os níveis de escolaridade:

UNESCO supports bilingual and/or multicultural education at all levels of education as a means of promoting both social and gender equality and as a key element of linguistically diverse societies. UNESCO supports language as an essential component of inter-cultural education in order to encourage understanding between different population groups and ensure respect for fundamental rights (UNESCO, 2003, p. 30).

Cremos, portanto, que o desenvolvimento da CCI, nos primeiros anos de escolaridade, permite que a criança ganhe uma noção de pertença a um mundo plural, podendo instituir-se como pedra-mestra de uma sociedade mais inclusiva, coesa, respeitadora e justa. Sabemos, de facto, que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento psicossocial da criança (Erikson, 1987), pelo que se torna imprescindível educar para a convivência e a receptividade ao Outro desde cedo. A importância de transmitir à criança a noção de pertença a uma comunidade global é sublinhada na introdução ao relatório produzido pela UNESCO, *The contribution of early childhood education to a sustainable society*, onde se refere que:

In the globalizing world where different nationalities and ethnicities increasingly live side by side, learning to respect and appreciate diversity should begin early – through parents, community members, and early childhood programmes. Early education should help children acquire an identity firmly grounded in a culture closest

to them, while developing a sense of themselves as world citizens. One way to promote this is intercultural education (Samuelsson & Kaga, 2008, p. 12).

Assim, a abordagem intercultural, ao atribuir um papel ativo por parte da criança no processo de ensino-aprendizagem, sublinha a necessidade de se adotar a sua perspetiva, conferindo-lhe protagonismo na edificação da sua personalidade, bem como na construção de crenças, valores e conhecimentos, como tem vindo a ser realçado pela Sociologia da Infância. Neste contexto, William Corsaro, assumindo uma posição crítica face ao modelo Construtivista de Vigotsky, entende que o processo de aprendizagem deve ter em conta a forma como as relações intrapessoais da criança refletem sistemas culturais, por exemplo, no que diz respeito às relações de amizade que a criança estabelece. Entendendo que a criança revela um grande potencial enquanto agente social, o autor sublinha que a socialização das crianças não implica apenas um processo de adaptação e interiorização de conhecimentos, ideias e capacidades dos adultos, mas também acarreta um processo de apropriação, reinvenção e reprodução (Corsaro, 2005)

Partindo do pressuposto de que a criança tem uma voz ativa no contexto social e escolar em que se movimenta, a EI entende que ela não é um sujeito passivo que deve “receber” conhecimentos culturais e linguísticos. Pelo contrário, a EI proporciona o encontro com a diversidade (de línguas, culturas e cosmovisões), oferecendo à criança um universo de sonoridades, ideias, vivências, formas de comunicar e de pensar, que lhe permitem refletir, decidir, interagir, agir crítica e criativamente, seguindo os caminhos que mais lhe despertem curiosidade. É, por isso, extremamente importante que os/as educadores/as desenvolvam a sensibilidade intercultural e as competências para proporcionar aos/às alunos/as o encontro com a diversidade, através de formação e da participação em programas que lhes permitam experimentar o contacto com outros contextos culturais (Byram, Starkey & Gribkova, 2002; Bizarro & Braga, 2004).

Em suma, a EI nos primeiros anos de escolaridade permite desenvolver, desde cedo e de forma sólida, as dimensões de *saber ser*, *saber compreender*, *saber aprender/fazer* e *saber comprometer-se/ analisar criticamente* (Byram, 1997; 2008). É, assim, necessário que os/as educadores/as compreendam e valorizem os conhecimentos, as ideias e as experiências que as crianças trazem, procurando

conceber a aula enquanto espaço de diálogo, em que os/as aprendentes tenham a oportunidade de se expressar sobre si mesmos, sobre o Outro e sobre a realidade que os/as rodeia. Além disso, é ainda necessário desenvolver estratégias apelativas, adequadas ao perfil dos/as aprendentes, à sua faixa etária e nível de aprendizagem, apresentando recursos multiculturais diversificados, que possam enriquecer e amplificar os seus conhecimentos sobre o mundo, as línguas e as culturas, e que, simultaneamente, consigam agilizar capacidades de interpretação e desenvolver atitudes de receptividade, curiosidade, respeito e abertura.

É, ainda, fundamental proceder a uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem, de modo a compreender que conhecimentos, capacidades e atitudes foram desenvolvidas, mas também como forma de repensar estratégias e métodos educativos.

Depois de analisar as virtualidades da EI nos primeiros anos de escolaridade, passamos a focalizar como poderá o desenvolvimento da CCI contribuir para o acolhimento do Outro.

#### **1.4. O acolhimento enquanto missão da comunidade escolar**

*O processo de acolhimento deverá pautar-se pela criação de relações positivas de interação e aproximação entre alunos/alunas de diferentes culturas, com base em meios que facilitem a compreensão e troca de informação (também com encarregados/as de educação e comunidade) (Direção-Geral da Educação, 2015, p. 1).*

Ao mesmo tempo que procurámos desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes no domínio da interculturalidade, foi também finalidade do nosso projeto de investigação-intervenção levar os/as aprendentes a olhar para o Outro de forma receptiva. Com este intuito, foi dada especial visibilidade ao conceito de “acolhimento”, entendido na aceção extraescolar e escolar, como o definiu Luis Morales Orozco:

Entendemos por acogida, el recibimiento y hospitalidad que ofrece la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias que ya están trabajando y/o participando en el centro educativo) a todas las personas que se incorporan por primera vez al centro: alumnado y sus familias, profesoras y profesores nuevos y personal de apoyo. La

hospitalidad es un valor transcultural (existe, de alguna manera, en todas las culturas), y favorece la convivencia. Por ello, es de gran importancia desarrollar el sentimiento de pertenencia a la estructura educativa que representa el centro escolar. Y esto es válido tanto para el alumnado o sus familias como para el profesorado de recién incorporación. Una convivencia armónica influirá positivamente sobre la construcción de la personalidad de nuestros alumnos y alumnas y varios estudios han comprobado que mejora también el rendimiento escolar y el desarrollo de habilidades cognitivas (Morales Orozco, 2008, p. 1).

Para Morales Orozco, o acolhimento consiste numa atitude de recetividade e abertura ao Outro, englobando, não só professores/as e alunos/as, como também a comunidade escolar e as famílias. Na verdade, a disposição para acolher o Outro deve constituir uma missão da Escola, promovendo uma educação sobre os aspetos que unem todas as pessoas do mundo, capaz de levar os/as alunos/as a adotar uma perspetiva menos superficial do Outro, que não se limite a ideias pré-concebidas com base em etnia, aparência, raça, língua, cultura, condição socioeconómica, religião ou género.

Considerando como basilar na formação ética dos aprendentes esta noção de “acolhimento”, é necessário compreender de que forma o desenvolvimento da CCI poderá formar cidadão/ãs capazes de construir um mundo mais inclusivo. De acordo com a perspetiva de Parekh (2000), na qual nos revemos, a sociedade multicultural tem de encontrar um equilíbrio entre a unidade e a diversidade, o que não implica uniformidade cultural, pelo contrário, exige que cada vez mais haja um esforço para incluir, o que se distingue de assimilar: “They need to find ways of reconciling the legitimate demands of unity and diversity, achieving political unity without cultural uniformity, being inclusive without being assimilationist, cultivating among their citizens a common sense of belonging” (p. 343). Neste campo, o trabalho em torno da CCI, ao sensibilizar os/as alunos/as para a ideia de que todos os seres humanos apresentam naturalmente diferentes características e visões do mundo, garante que todas as crianças e jovens desenvolvam um percurso formativo em que o respeito e o reconhecimento da importância da diversidade na sociedade sejam princípios fundamentais.

De modo a que os/as aprendentes desenvolvam um espírito de abertura face ao Outro, afigura-se incontornável não só a educação para a diversidade linguística

e cultural, mas também para a diversidade religiosa ou, numa outra aceção, para a educação inter-religiosa, seguindo as orientações inscritas em *Guidelines for Intercultural education*, que a entende como fator de inclusão (UNESCO, 2006).

Além das orientações da UNESCO, o projeto pretende igualmente ir ao encontro dos princípios da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, cujo artigo 26. 2 prevê que “a educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos” (ONU, 2001, p. 32).

Cumprindo estes princípios humanitários, o projeto que este relatório analisa procura promover nos/as alunos/as a noção de pertença a uma comunidade global, pelo desenvolvimento de um processo auto e heterorreflexivo.

Procedendo a uma análise das relações comunicacionais em contexto europeu, Stephan Breidbach defende igualmente uma educação plurilingue como forma de prevenir a exclusão e de fomentar a participação igualitária no processo democrático (Breidbach, 2003). Em consonância com esta perspetiva, acreditamos que proporcionar o contacto com outras línguas e culturas possibilita abrir o espírito dos/as discentes a um mundo plural, estimulando uma atitude de aceitação da diferença e de procura da inclusão. Neste sentido, estamos também a desenvolver uma competência de comunicação global, que implica flexibilidade, sensibilidade e vontade de estabelecer pontes de contacto com o Outro (Chen, 2005).

Em grande medida, a EI encontra-se relacionada com a Educação para a Cidadania Democrática, definida pelo Conselho da Europa da seguinte forma:

“Education for democratic citizenship” means education, training, awareness-raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law (Council of Europe, 2010).

Como se depreende da anterior definição, a Cidadania Democrática baseia-se, entre outros aspetos, na valorização da diversidade e do diálogo intercultural, princípios comuns à EI, como defendem vários autores. A título de

exemplo, Hugh Starkey entende que a educação para a Cidadania Democrática se relaciona grandemente com o desenvolvimento de competências no âmbito da diversidade linguística e da educação pluricultural, referindo que:

Negative stereotypes can be played upon by the unscrupulous and dangerous as well as unpleasant forms of inter-community fears and hatreds can be built up into violent backlash against closer European and global co-operation. The best protection against all such forms of racism and xenophobia is provided by knowledge and direct experience of the foreign reality and improved life and communication skills. The need for mobility and access to information taken together with the importance of mutual understanding and tolerance establish effective communication skills across language boundaries as an indispensable part of the equipment of tomorrow's citizens facing the challenges and opportunities of a transformed European society (Starkey, 2002, pp. 12-13).

Cabe ao/à professor/a transformar a aula de inglês no 1.º CEB num espaço de educação inclusiva, repudiando atitudes de desconfiança infundada e de incompreensão face a pessoas de outras línguas, nacionalidades, etnias ou crenças. Cumpre, assim, fazer a distinção entre “integração” e “inclusão”.

Rosa Blanco opera uma distinção entre estes conceitos, defendendo que a escola deve ter um papel importante face à inclusão de todas as crianças, independentemente da sua condição socioeconómica ou origem cultural. Neste sentido, advoga que:

En el enfoque de la inclusión, por el contrario, se considera que el problema no es el niño sino el sistema educativo y sus escuelas. El progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no se le brindan, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra. [...] Superar la situación anteriormente señalada justifica sobradamente la preocupación central de la inclusión; transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones. En este caso, a diferencia de lo ocurrido con las experiencias de integración, la enseñanza se adapta los alumnos y no éstos a la enseñanza (Blanco, 2006, pp. 5-6).



Julgamos, assim, à semelhança de Rosa Blanco, que a escola se deve adaptar às exigências da sociedade plural, às características e às expectativas dos/as alunos/as, adotando práticas educativas de EI capazes de conferir aos membros da sua comunidade ferramentas para interagir com pessoas de diferentes comunidades. Além disso, a EI prepara os/as alunos/as para serem versáteis, repudiando sentimentos de medo em relação a contextos e a pessoas que não conhecem, e estando, assim, mais dispostos para incluir e para se incluírem em novos ambientes culturais, sociais e linguísticos.

Mónica Lourenço procede a uma discussão do conceito de educação inclusiva, identificando alguns princípios fundamentais, nos quais nos revemos, a saber:

1. É uma educação para todos/as, independentemente das suas características e diversidades;
2. É uma educação que inclui todas as crianças na escola regular nos aspetos físico, social e académico, visando o seu sucesso educativo e pessoal;
3. É uma educação que adapta as suas práticas, cultura e valores às diversidades de todas as crianças;
4. É uma educação que celebra a diversidade e que a encara como uma oportunidade para a aprendizagem;
5. É uma educação que assenta na democracia e na equidade e que combate atitudes discriminatórias, preparando para a cidadania e para a alteridade;
6. É uma educação que resulta da cooperação e da colaboração de toda a comunidade (Lourenço, 2013, p. 122).

Adotando o conceito de “inclusão escolar” de Rosa Blanco e de Mónica Lourenço, as sessões do nosso projeto pretenderam levar os/as aprendentes a dar um primeiro passo no sentido da valorização da diversidade.

Recentemente, foi publicando o documento *Agenda Europeia para as Migrações – Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário* (Direção-Geral da Educação, 2016b), que teve como propósito lançar linhas de orientação para a inclusão no sistema educativo português de crianças e jovens pertencentes ao contingente de refugiados. No entanto, as medidas enunciadas não dão relevância à perspetiva intercultural da educação enquanto fator essencial do acolhimento do Outro. Apesar disso, reconhecemos como positivo o facto de valorizarem a riqueza cultural e linguística que os/as alunos/as

refugiados poderão trazer para a comunidade escolar. Devemos notar, também, que o documento concebe, de forma implícita, o acolhimento como um aspeto de relevância apenas em contextos de receção de refugiados, perdendo a oportunidade de atribuir maior alcance às linhas orientadoras, na medida em que a disponibilidade para acolher (na escola, na família, na comunidade, no grupo de amigos, etc.) é uma capacidade transversal a todos/as os/as alunos, pelo que deve ser desenvolvida em todas os contextos escolares, que recebam ou não crianças refugiadas. cremos também que o desenvolvimento da CCI, em aula de língua estrangeira, que constitui o nosso contexto em análise, pode contribuir significativamente para o processo de acolhimento e, por conseguinte, ser um passo em direção à inclusão. Deste modo, advogamos a integração de temas interculturais nos programas curriculares, abrangendo não só os conhecimentos, mas as capacidades e as atitudes, como forma de educar cidadãos/ãs para os desafios da sociedade plural e globalizada, proporcionando espaços de reflexão e diálogo que levem à desconstrução de estereótipos e preconceitos e permitam desmotivar atitudes discriminatórias e de exclusão.

Entendemos, assim, que é necessário perspetivar o acolhimento como um princípio universal que a Escola deve valorizar e potenciar, seja na receção de um/a colega de outra escola, com deficiência, de outra etnia, cultura, nação, religião, com outra forma de vestir e gostos, vindo de outro contexto económico e social, de outra comunidade linguística, etc.. cremos, de igual modo, que a EI, ao integrar o currículo escolar nacional, de forma inter e transdisciplinar, e sujeita a um processo de avaliação, pode desenvolver competências de Cidadania Democrática, criando a expectativa de uma sociedade futura mais justa, inclusiva, coesa e igualitária. Nas palavras de Hugh Starkey:

Citizens in a democracy need intercultural skills for living in communities where cultural diversity is the norm. They need critical cultural awareness to understand the world around them and challenge injustice, complacency, social exclusion and unwarranted discrimination. The construction of a peaceful, democratic and multicultural Europe requires plurilingual citizens (2002, p. 29).

Em suma, o projeto que apresentamos à frente almeja lançar os primeiros alicerces do processo de desenvolvimento da CCI, que, na nossa perspetiva, pode

potenciar uma atitude recetiva e curiosa em relação a outras pessoas, culturas e línguas.

## Síntese

*Queridos irmãos e irmãs, o chamado mundo dos adultos pode compreender isso, mas nós, as crianças, não. Por que os países que chamamos de “fortes” são tão poderosos em criar guerras, mas tão fracos em trazer a paz? Por que fornecer armas é tão fácil, mas doar livros é tão difícil? Por que fabricar tanques é tão fácil, mas construir escolas é tão difícil? (Yousafzai, 2014)*

Ao longo deste capítulo, analisámos a evolução da EI, quer a nível dos discursos oficiais, internacionais e europeus, quer no contexto do nosso país. A este respeito, concluímos que a EI tem vindo a assumir progressivamente um papel de destaque nas políticas educativas, sobretudo no âmbito de um discurso sobre o desenvolvimento de uma sociedade multicultural, que se pretende coesa, justa e igualitária. No entanto, observamos que a implementação efetiva da EI nos sistemas educativos evidencia, ainda, grandes desequilíbrios entre nações. Assim, no contexto educativo nacional, verificamos que a EI se encontra prevista como temática complementar e opcional, enquadrada na área de Cidadania. A par disso, a EI integra algumas das políticas traçadas no “Plano Estratégico para as Migrações (2015-2010)”, o que pressupõe medidas de apoio à sua integração no currículo e nas práticas pedagógicas das escolas, que, contudo, nos parecem insuficientes, pouco difundidas ou ainda por concretizar.

No âmbito da aula de língua estrangeira, nomeadamente de Inglês curricular no 1.º CEB, verificamos que as *Metas Curriculares de Inglês* (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015) preveem o domínio intercultural, embora apresentem sobretudo objetivos da dimensão cognitiva, pelo que não propõem outros no âmbito das capacidades e atitudes, que consideramos essenciais no desenvolvimento da CCI.

A partir de vários subsídios teóricos, concluímos que a aula de língua estrangeira deve promover o desenvolvimento da CCI, uma vez que o sucesso da comunicação não está apenas dependente da proficiência linguística, mas também de outros aspetos que interferem na interação e na socialização, e que se prendem

com aptidões do domínio cognitivo, afetivo e psicossocial, que devem ser aprendidas.

No que se refere às EI nos primeiros anos de escolaridade, concluímos que, nessa idade, as crianças são capazes de acolher a diversidade de forma natural, dado que ainda não se encontram demasiado influenciadas por ideias pré-concebidas veiculadas pelo seu contexto social. Além disso, desde os primeiros anos de vida, as crianças contactam com uma realidade multicultural, interagindo com pessoas de diferentes comunidades linguísticas, sociais e culturais, pelo que se torna relevante potenciar um processo auto e heterorreflexivo, baseado no desenvolvimento de conhecimentos sobre o mundo plural, de capacidades de interpretação e relacionamento e de atitudes de abertura e respeito pelo Outro.

Por fim, analisámos a relação entre o desenvolvimento da CCI e a capacidade para acolher o Outro, concluindo que a abordagem intercultural, quando assumida como uma missão da escola, cria em todos os elementos da comunidade escolar uma predisposição para acolher a diversidade. Além disso, os objetivos da EI relacionam-se claramente com a educação para a cidadania democrática, permitindo educar para a inclusão social; fomentar a igualdade de oportunidades; preparar os/as alunos/as para os desafios da sociedade multicultural; garantir o respeito pelas liberdades individuais e os direitos humanos; e desenvolver as capacidades de escuta ativa, diálogo e cooperação. Atendendo à multiculturalidade que caracteriza a sociedade atual, bem como ao fenómeno da globalização e da mobilidade mundial, a EI não deve, portanto, circunscrever-se a escolas de acolhimento de alunos/as migrantes, devendo ser transversal a todas as escolas e a todos os níveis escolares. Na nossa perspetiva, o acolhimento, enquanto primeiro passo no caminho para a inclusão, deve constituir, portanto, uma missão fundamental, não só da escola, mas de toda a sociedade democrática.

## **Capítulo 2 – Orientações metodológicas e contexto da intervenção**

No seguimento do capítulo de enquadramento teórico, em que analisámos o lugar da EI no âmbito dos documentos oficiais internacionais e nacionais, explorando as potencialidades da educação para a diversidade linguística, cultural e religiosa, bem como a importância de desenvolver nos educandos a disposição e a abertura de espírito para acolher o Outro, passamos agora a definir a metodologia inerente ao projeto de investigação-intervenção. Nesse sentido, iniciaremos este capítulo pela elucidação da metodologia de investigação-ação, fundamentando em que medida o nosso trabalho se enquadra no paradigma metodológico de tipo qualitativo. Posteriormente, explicitaremos o contexto da intervenção, o que implicará a caracterização da realidade educativa e do grupo de sujeitos participantes no projeto. Neste contexto, procederemos ainda a uma leitura dos resultados decorrentes da aplicação do instrumento pedagógico-didático para elaboração da biografia linguística e cultural, que cumpriu o propósito de identificar os conhecimentos linguísticos e as representações culturais, caracterizando o grupo de alunos/as.

### **2.1 A metodologia de investigação**

Entendendo que a investigação favorece um processo reflexivo por parte do/a professor/a, essencial para que possa contribuir para a melhoria das práticas de ensino, o nosso trabalho foi conduzido pelo paradigma de investigação qualitativa, adotando a metodologia da investigação-ação. Assim, em primeiro lugar, explicitamos o que se entende por investigação qualitativa para, posteriormente, nos focalizarmos sobre a metodologia da investigação-ação.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta as seguintes características: ocorre num ambiente natural; é descritiva; tem como enfoque o processo e não os resultados, e parte de uma análise de tipo indutivo. Atendendo a esta definição, cumpre esclarecer que o presente trabalho foi edificado com base num processo de interface entre reflexão e ação, enquadrando-se, portanto, no paradigma metodológico qualitativo. De um modo mais específico, o projeto foi desenvolvido no ambiente natural dos sujeitos, ou seja, em sala de aula

e em contexto escolar; pressupôs a recolha de dados e a análise de conteúdo de diferentes elementos (fichas de trabalho dos/as alunos/as, videogravação de aulas, etc.); envolveu uma análise do processo, uma vez que pesquisa, planificação, ação e reflexão se operacionalizam dialeticamente e circularmente; previu a formulação de hipóteses a partir da análise dos dados, bem como se foi cimentando através da reflexão sobre os mesmos e da reformulação da ação e, por fim, centrou-se na perspetiva do sujeito, que, no presente caso, implicou a avaliação de perceções e representações face ao Outro, linguística, cultural e socialmente distinto.

Carmo & Ferreira (1998), no seguimento do que foi referido pelos autores supracitados, concluem igualmente que a investigação qualitativa é indutiva (a compreensão dos fenómenos ocorre pela leitura decorrente do processo de recolha de dados); holística (avalia o passado e o presente do grupo de participantes, assim como o contexto em que se situam); naturalista (os investigadores interagem com os sujeitos, recolhendo dados do seu meio natural); e descritiva (considera os dados de transcrições, fotografias, gravações, etc.).

Espelhando as dimensões da investigação qualitativa, o nosso projeto de intervenção-investigação pressupôs que as próprias investigadoras eram também participantes no processo, sendo a sua ação sujeita a análise. Tendo em consideração a condição de professor/a-investigador/a, cumpre ainda especificar a metodologia cujos pressupostos foram essenciais na arquitetura do projeto, a investigação-ação.

De acordo com Cohen & Manion, a investigação-ação constitui “a small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention” (1994, p. 186). Enquadra-se, portanto, o presente trabalho nessa definição, na medida em que foi nosso intuito dinamizar um conjunto de sessões, estruturadas e articuladas entre si por meio de um conjunto específico de finalidades e objetivos, intervindo numa turma, durante o primeiro período do ano letivo de 2016/2017, de modo a proceder posteriormente à recolha de dados e à reflexão decorrente da interpretação dos mesmos.

Por sua vez, Kemmis & McTaggart associam a investigação-ação à capacidade de produzir mudanças nos sujeitos:

Action research is concerned equally with changing *individuals*, on the one hand, and, on the other, the *culture* of the groups, institutions and

societies to which they belong. The culture of a group can be defined in terms of the characteristic substance and forms of the language and discourses, activities and practices, and social relationships and organization which constitute the interactions of the group (1992, p. 16).

Tendo em consideração esta definição, facilmente se depreende a adequação da metodologia de investigação-ação ao nosso estudo, uma vez que as finalidades do projeto se prendem grandemente com a dimensão ética da educação. Por outras palavras, o projeto aqui em análise procurou trabalhar com os/as alunos/as um conjunto de valores relacionados com a abertura ao Outro, social, cultural e religiosamente distinto, o que compreende uma consciencialização de todo o grupo, do ponto de vista escolar e familiar, envolvendo o mundo das relações sociais dos sujeitos.

Os mesmos autores definem a investigação-ação como um processo sistemático que implica a planificação, a ação, a observação e a reflexão: “to do action research is to plan, act, observe and reflect more carefully, more systematically, and more rigorously than one usually does in everyday life” (Kemmis & McTaggart, 1992, p. 10). Na verdade, este trabalho de investigação-intervenção proporcionou uma análise metódica do processo de ensino-aprendizagem, avaliado de acordo com um conjunto de objetivos, em que a planificação foi concebida a partir da observação e reflexão sobre o grupo de participantes. Da perspetiva do/a professor/a-investigador/a, este projeto constituiu, portanto, uma oportunidade autorreflexiva única para rever as práticas de ensino e para encontrar novas formas de ação aplicáveis a esse e a outros contextos de intervenção.

Neste sentido, a metodologia de investigação-ação apresenta uma versatilidade implícita no domínio educativo, dado que possibilita a análise da ação dos/as alunos/as e, simultaneamente, cria condições para um processo de autognose por parte do/a professor/a-investigador/a, com enfoque na prática pedagógica (planificação, implementação e avaliação), como assim o entende Jean McNiff (2010).

A dimensão colaborativa desta metodologia deve, portanto, ser equacionada, uma vez que este projeto de intervenção se enriqueceu claramente com a cooperação entre colegas de estágio, com o professor cooperante, com a

professora titular da turma e com as docentes das unidades curriculares de Prática do Ensino de Inglês e Seminário em Ensino do Inglês (UA). É neste sentido que Kemmis & McTaggart observam que “Action research is a form of collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of the own social or educational practices, as well as their understanding of these practices” (Kemmis & McTaggart, 1988, p. 5).

O projeto de intervenção visou, por conseguinte, numa escala reduzida que se circunscreveu a uma turma do 3.º ano do 1.º CEB, criar conhecimento sobre as práticas pedagógico-didáticas no âmbito do desenvolvimento da CCI, sensibilizando para o acolhimento do Outro, por meio de um trabalho sobre a sua língua, religião e cultura. Nesse sentido, as professoras-investigadoras perspetivaram-se enquanto agentes de mudança, pelo que também neste domínio a metodologia da investigação-ação se apresenta como pertinente. Esse é igualmente o entendimento de John Elliott (2010), para o qual o paradigma de investigação-ação, no campo educacional, implica que os/as professores/as concebam e criem mudanças significativas nas aulas, refletindo sobre as mesmas.

Atendendo a esta perspetiva transformadora do ensino, as professoras estagiárias procuraram construir um projeto desafiador, para si e para os/as sujeitos aprendentes, aliando teoria e *praxis*, potenciando uma atualização de experiências nos domínios do *saber ser*, *saber estar*, *saber fazer* e, sobretudo, *saber comprometer-se (savoir s’engager)* (Byram, 1997).

Em consonância com esta perspetiva, Saunders & Somekh (2009) referem-se às vantagens de proceder à investigação teórica no âmbito educacional, testando-a na prática. Os autores consideram que esse processo circular constitui um hábito de “leitura ativa”, que implica uma atuação estratégica e política capaz de alterar a passividade organizacional. A “leitura ativa”, de que falam Saunders & Somekh, traduz, de facto, o posicionamento crítico adotado pelas professoras-investigadoras, que se basearam em subsídios teórico-práticos para esboçar propostas de intervenção pedagógico-didática, assumindo claramente a dimensão política da aula de língua estrangeira, como havia postulado Michael Byram:

Even where the issues are not political or moral, FL teaching within an institution of general education has a responsibility to develop a critical



awareness of the values and significance of cultural practices in the other and one's own culture (Byram, 1997, p. 46).

Neste domínio, Kemmis, McTaggart & Nixon (2013) aludem às vantagens da investigação de tipo participante, mencionando que esta cria condições para que o/a investigador/a participante compreenda as suas práticas e se expresse através de um discurso partilhado, incluindo debate de ideias sobre as mesmas; cria condições para desenvolverem formas colaborativas de ação e interação; cria condições para que o investigador/a participante implemente o produto da sua reflexão dentro da comunidade onde se movimenta, encontrando soluções para ultrapassar os problemas identificados pela mobilização de uma análise crítica e subjetiva.

No seguimento desta análise, é ainda necessário salientar a importância da avaliação do processo de intervenção-investigação, sendo imprescindível atentar na sua natureza transformativa e problematizante. A este respeito, vários autores se referem ao carácter dialético da metodologia de investigação-ação (Coutinho & et al., 2009), que envolve uma dinâmica circular entre planificação, ação, observação e reflexão. É neste sentido que Moreira refere que:

A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação (2001, p. 664).

Tendo em consideração esta dinâmica cíclica, cumpre ressaltar que, apesar do curto tempo de implementação do projeto de intervenção, procurámos que o nosso trabalho traduzisse, em pequena escala, essa lógica catalisadora, no sentido de fomentar um processo reflexivo, de matriz indutiva, com base nas práticas, como forma de contribuir para um conhecimento mais profundo das estratégias pedagógico-didáticas no âmbito da EI em aula de Inglês no 1.º CEB. Para tal, foi de grande valia o conceito de “ciclos de investigação-ação” gizado por McNiff & Whitehead:

The process of ‘observe – reflect – act – evaluate – modify – move in new directions’ (...). The process is ongoing because as soon as we reach a provisional point where we feel things are satisfactory, that point itself raises new questions and it is time to begin again (2013, p. 10).

Dado que o sistema de ensino implica, necessariamente, diretrizes comuns, de índole política, curricular e ética, que podem asoberbar o/a docente e levá-lo/a a questionar o seu papel enquanto agente de mudança, podemos ver na investigação-ação uma forma de “libertar” a educação da sua natureza uniformizadora e controladora, no sentido em que se fundamenta na reflexão crítica, que tende a motivar uma ação transformadora.

Ambicionando instituir-se enquanto ação transformadora, o nosso projeto implicou dois pequenos ciclos de investigação-ação, uma vez que, embora implementado ao longo de apenas três meses, a meio do mesmo, houve oportunidade de recolher, tratar e fazer uma leitura preliminar de alguns dados, o que propiciou um processo crítico que levou à reformulação da ação, pela conceção de novas estratégias, de materiais mais adequados ao grupo de alunos/as e pela reformulação dos instrumentos de avaliação.

Concluímos, portanto, que o paradigma de investigação qualitativa, bem como a metodologia de investigação-ação facultaram os instrumentos analíticos adequados à planificação, ação, observação e reflexão do projeto de intervenção educativa que nos propusemos desenvolver.

## **2.2 O projeto de intervenção – caracterização da realidade educativa**

*A escola possui as suas próprias regras. A escola tem por missão ensinar à criança que a família é importante, mas não pode ser de maneira nenhuma o seu único universo de referência. É na escola que as crianças aprendem a relacionar-se com outros, que desenvolvem outros hábitos, que têm outros valores, outras formas de estar. É o acesso a uma cultura comum, às condições de cidadania (Baptista, 2008, p. 136).*

De modo a planificar adequadamente as sessões do projeto, considerámos pertinente proceder à caracterização da realidade educativa, que compreendeu a análise do espaço escolar, do meio socioeducativo e da turma. Esta análise foi realizada em conjunto pelas professoras estagiárias da díade, integrando o relatório de ambas (Pinto, 2017, em construção).

As palavras de Isabel Baptista em epígrafe sublinham a pertinência de compreender o papel da escola na formação holística da criança. Na verdade, consideramos importante analisar o contexto socioeducativo dos/as alunos/as, na medida em que é no ambiente social e cultural das crianças e no contexto das suas interações que elas desenvolvem conhecimentos, aptidões, atitudes e valores, que se devem analisar antes de iniciarmos um projeto fundamentado nos princípios da educação intercultural. De outro ponto de vista, entendemos que a aprendizagem deve centrar-se, também, no percurso de vida da criança e nos repertórios individuais, ponderando as suas expectativas e motivações, assim como as suas angústias e constrangimentos, de modo a proporcionar novas perspetivas de abertura e conhecimento do mundo, bem como a promover a sua plenitude pessoal.

Na busca do melhor caminho para desenvolver os projetos da díade, respeitando a individualidade dos/as alunos/as, o seu ritmo de desenvolvimento e as suas características próprias, será apresentada uma caracterização do contexto escolar e socioeducativo, atentando sobretudo nos aspetos que permitiram retirar ilações sobre os/as mesmos/as, fundamentando a conceção de estratégias pedagógico-didáticas apropriadas às necessidades educativas e ao perfil da turma. Considerámos, portanto, que a caracterização da realidade educativa deveria ser o primeiro passo do processo de investigação-ação, tal como Ernest T. Stringer postula:

The primary objective of the look phase of the process is to gather information that enables researchers to extend their understanding of the experience and perspective of stakeholders – those mainly affected by or having an influence on the issue investigated. The first cycle of an action research process is therefore qualitative, requiring researchers to gather information about participants' experiences and perspectives and to define the problem or issue in terms that “make sense” in their own terms (2014, p. 101)

O projeto de intervenção foi desenvolvido num agrupamento de escolas da Região Centro. Procedendo a uma análise do enquadramento geográfico e social, apurámos que a escola se encontra num espaço onde predomina a subsistência por meio de atividades do setor primário, mas que, atualmente, não corresponde à

atividade da maioria das famílias, cuja subsistência deriva dos setores secundário e terciário (AEMOV, 2014, p. 9).

Do ponto de vista geográfico e social, os/as alunos/as da turma desfrutam de um ambiente aberto, uma vez que a localidade tem acessos facilitados, usufruindo de uma boa rede de transportes para o concelho de Cantanhede, Figueira da Foz e Coimbra. Atendendo às informações facultadas pela professora titular e pela direção do agrupamento, no contexto comunitário das famílias, não se registam grandes problemas sociais, embora a dificuldade de acesso ao emprego seja um fator que pode afetar negativamente os/as alunos/as.

Quanto ao agrupamento, o universo de alunos é de 3897, distribuindo-se da seguinte forma: 336 no pré-escolar; 747 no 1.º CEB; 452 no 2.º ciclo; 651 no 3.º ciclo e 304 no secundário (AEMOV, 2014). Trata-se, portanto, de um agrupamento de média dimensão, cujas escolas se encontram relativamente próximas, o que proporciona maior facilidade de comunicação e articulação entre docentes e funcionários da escola, os encarregados de educação e a sede do agrupamento. A escola encontra-se no centro da localidade e abarca um total de 176 alunos, distribuídos por oito turmas, duas de cada nível (do 1.º ao 4.º ano). Além das áreas disciplinares curriculares, os/as alunos/as do 1.º CEB usufruem ainda das seguintes atividades extracurriculares: Animação da Leitura, Música, Inglês, Expressão Plástica e Expressão Físico-Motora.

Se atentarmos na qualidade de vida dos/as discentes no que diz respeito ao contexto geográfico, verificamos que a localidade se encontra numa zona natural muito bela, em que se observa uma variedade biológica considerável, com destaque para a comunidade de cegonhas que, de há uns tempos para cá, optou por permanecer todo o ano na região, sem se dar à “canseira” das migrações. Na verdade, a relação entre o desenvolvimento da criança e o contacto com a natureza está sobejamente estudada, sublinhando-se a necessidade de as crianças brincarem ao ar livre. As crianças que brincam em ambientes naturais revelam maior capacidade motora e menos possibilidade de terem problemas de peso excessivo (Afonso, 1994; EURYDICE, 1997; Lima, 1992; Lima & Sá, 2002).

Além disso, a diversidade de brincadeiras favorece o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de resolução de problemas, contribuindo para o

desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas. Por outro lado, o contacto com a natureza possibilita ainda desanuviar a mente dos problemas quotidianos, sendo mais saudável física e psicologicamente, o que resulta, por conseguinte, na melhoria do desempenho escolar (Strecht-Ribeiro, 2011; Pereira, 2010; Tamaio, 2002). Estando o nosso projeto inextricavelmente relacionado com o desenvolvimento de atividades colaborativas e de interação, consideramos que estes dados contextuais explicam, em parte, a abertura de espírito que encontrámos nos/as alunos/as desta turma face a atividades de educação para a interação e o acolhimento do Outro, como será analisado mais adiante (ver Capítulo 4).

No que se refere ao espaço escolar, apurámos que apresenta as condições necessárias ao bem-estar dos/as discentes. Neste sentido, o edifício, de traça moderna, encontra-se no bloco inferior ao Jardim de Infância, pelo que esta proximidade permite, possivelmente, atenuar os efeitos psicológicos nos/as discentes quanto à transição do pré-escolar para o ensino básico. No que diz respeito aos espaços abertos, a escola apresenta uma zona ampla, onde os/as alunos/os podem brincar.

A escola beneficia de uma boa iluminação natural, o que facilita a aprendizagem (Edwards & Torcellini, 2002; Plympton, 2000; Nicklas & Gary, 2002). O espaço escolar está também apetrechado com alguns recursos pedagógico-didáticos modernos, como quadros interativos, essenciais para a diversificação das estratégias e atividades pedagógicas e a motivação dos/as alunos/as, bem como o seu envolvimento na aprendizagem.

Para o desenvolvimento do projeto foi essencial, igualmente, ter em consideração os valores expressos no *Projeto Educativo do AEMOV*, com o intuito de os incluir nos objetivos do mesmo. Neste campo, verificámos que os valores referidos são: exigência, trabalho, respeito, igualdade, inclusão, solidariedade, participação democrática e sentido de responsabilidade (AEMOV, 2014). Partindo destes pilares axiológicos, os projetos da díade procuraram trabalhar os conceitos-chave que os alicerçam, nomeadamente “respeito”, “igualdade”, “inclusão”, “solidariedade” e “participação democrática”.

Ainda no que diz respeito ao *Projeto Educativo do AEMOV*, devemos referir que a missão se resume no lema “conhecimento, responsabilidade e qualidade”. Entre as missões previstas no documento orientador, cumpre sublinhar algumas que mereceram maior investimento no desenvolvimento dos projetos da díade, a saber:

- Desenvolvimento das literacias da informação e de agendas que assegurem a aprendizagem ao longo da vida e o exercício da cidadania ativa e responsável;
- Promoção da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e da criatividade;
- Assunção de um ambiente de respeito mútuo entre todos os elementos da comunidade educativa (AEMOV, 2014, p. 6).

Atentámos igualmente no ambiente familiar, sendo reconhecida a importância do papel da família no desenvolvimento integral da criança e no seu sucesso escolar, pois, como observa Maria Paula Reis:

as relações escola-família não podem ser vistas em termos de poder/competência, mas apenas numa perspetiva de colaboração mais profunda, a parceria. O envolvimento dos pais converte-se, assim, numa variável importante na melhoria da qualidade de ensino (2008, p. 252).

Na sua grande maioria, os/as alunos/as da turma vivem com os familiares mais próximos: quatro vivem com a mãe; um vive, alternadamente, uma semana com o pai e outra com a mãe; um vive com mãe, pais e avós e dezoito vivem com pais e irmãos.

No que diz respeito ao nível de escolaridade de pais e mães, representamos essa informação no gráfico que se segue.

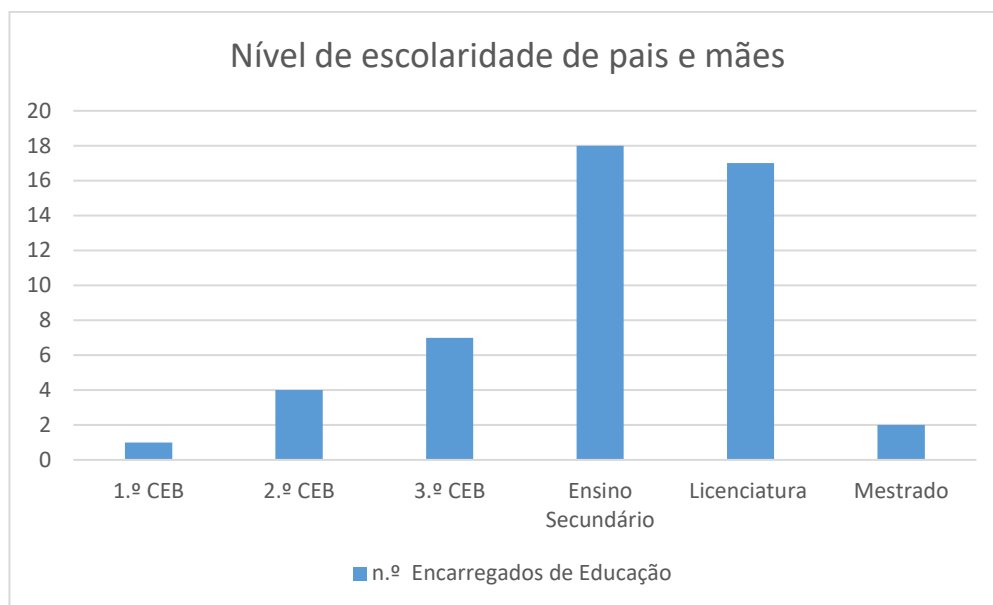


Gráfico 1 - Nível de escolaridade de pais e mães

Procedendo a uma leitura do Gráfico 1, verificamos que um pai ou uma mãe tem habilitações de 1.º CEB, quatro de 2.º CEB, sete de 3.º CEB, dezoito têm habilitações de ensino secundário, dezassete apresentam licenciatura e dois possuem mestrado. A globalidade dos pais está empregada (quarenta cinco), verificando-se que apenas uma mãe está desempregada e que outra mãe é doméstica. Através de um diálogo com a direção do agrupamento escolar e com a professora titular, apurámos que estão asseguradas as condições essenciais de vida das crianças, nomeadamente quanto à alimentação, condições económicas que garantam os meios materiais para a atividade escolar, bem-estar físico, intelectual e emocional (Saavedra, 2001; Cró, 2013).

Relativamente ao percurso escolar, todos os/as alunos/as frequentaram a educação pré-escolar e nenhum teve retenções, estudando na mesma escola do ano letivo anterior.

Quanto ao tempo de deslocação entre o domicílio e o espaço escolar, onze alunos/as demoram aproximadamente 5 minutos, quatro demoram 5-10 minutos, sete 10-20 minutos, e dois mais de 20 minutos, utilizando transporte próprio. Todos/as eles/as regressam a casa por volta das 17:30 horas. O tempo que os/as alunos/as demoram nas deslocações deve ser sempre ponderado na avaliação da sua concentração, que constituiu uma das subcategorias de análise do projeto, uma vez que o cansaço provocado por grandes distâncias de deslocação pode ter

efeitos no seu desempenho. No caso desta turma, a proximidade da residência constitui um benefício, pelo que não gastam demasiado tempo, que podem rentabilizar, brincando, convivendo com a família e amigos ou estudando.

Na “ficha de caracterização do aluno”, realizada no início do ano, os/as discentes referiram que gostavam de passear, ver televisão, praticar desporto e jogar computador. Trata-se, portanto, de uma turma que, de um modo geral, valoriza a atividade física, que é essencial para o seu bem-estar, assim como para o desempenho académico e a integração social (Oliveira, 2009).

A maioria dos/as alunos/as assinalou que estudava em casa e quatro referiram no ATL. Alguns estudos apontam para o facto de haver uma relação entre as horas de estudo em casa e o desempenho escolar. A este respeito, Patrícia Carvalho conclui que “os alunos que estudam com mais frequência em casa apresentam uma tendência geral a terem melhores resultados escolares, assim como os alunos que estudam mais horas por dia em casa têm tendência para terem melhores resultados escolares” (Carvalho, 2012, p. iii). Por conseguinte, a turma em apreço revela, quanto a este parâmetro, condições favoráveis para o seu sucesso escolar.

No que diz respeito às condições de saúde, não existem alunos/as identificados/as com dificuldades cognitivas ou com necessidades educativas especiais. A maioria dos/as alunos/as é saudável. Apenas uma aluna apresenta dificuldades de visão e duas têm problemas respiratórios e alérgicos. Várias investigações dão conta da relação entre a asma e o sucesso escolar e a integração social da criança (Borba et al., 2009; Guedes, 2013). No entanto, a professora titular não deu qualquer indicação de que as alunas que apresentam este problema revelassem alguma dificuldade de integração e de aproveitamento, pelo que se depreende que estão a ser bem acompanhadas e que estão a ser devidamente ponderados os constrangimentos provocados pela doença, de modo a que não afetem o seu sucesso escolar, social e emocional.

Procedendo a uma caracterização mais específica dos/as alunos/as, de um modo geral, a professora titular informou que eram empenhados/as, bem comportados/as e motivados/as. A professora titular informou-nos igualmente de que a maioria dos/as alunos/as vinha bem preparada, tendo passado pelo



pré-escolar. Quanto à disciplina de Inglês, o professor cooperante informou-nos de que o aproveitamento é bom, tendo em conta a avaliação diagnóstica. Vinte e um discentes usufruíram de Inglês como atividade complementar no pré-escolar e todos os/as alunos/as frequentaram inglês enquanto atividade extracurricular durante o 1.º e 2.º anos do 1.º CEB. Neste âmbito, cumpre ainda referir que o manual adotado neste ano letivo se intitula *See Saw* (Albuquerque & Marques, 2015) e se encontra de acordo com as *Metas Curriculares de Inglês* do Ensino Básico (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015).

No que diz respeito ao ambiente de trabalho e à configuração do espaço da sala, observámos que a sala onde decorre a aula de inglês revela boa temperatura. Consideramos este fator relevante para o bom desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a atenção dos/alunos e a sua motivação são também influenciadas por fatores de ordem externa, relacionados com a aclimatização. Neste sentido, deve proporcionar-se o maior conforto possível, de modo a tornar mais produtiva a interação e o desenvolvimento das atividades.

A sala possui um quadro branco e um quadro interativo (embora apresente a lâmpada parcialmente danificada) e uma parede composta por um placar de cortiça, a utilizar na exposição de trabalhos dos/as aprendentes e de outros materiais didáticos. O quadro de cortiça é um ótimo recurso pedagógico-didático, sendo essencial para valorizar os trabalhos realizados pelos/as discentes, que se sentem orgulhosos de exibir o produto da sua aprendizagem, mas também enquanto suporte de atividades no âmbito da literacia visual.

As carteiras evidenciam a disposição tradicional, estando divididas em quatro filas, com dois alunos/as por mesa. Apenas três alunos ocupam mesas individuais, como se pode observar na figura seguinte, que representa a configuração da sala de aula:

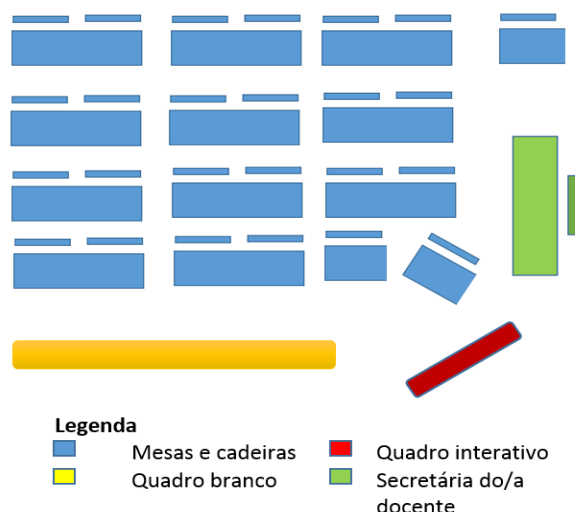


Figura 2 – Configuração da sala de aula

Apesar de considerarmos que a disposição em U era mais proveitosa para o trabalho colaborativo que se pretendia desenvolver no projeto, a dimensão da sala e o facto de a aula de Inglês ocorrer entre as aulas da professora titular impediu que se reformulasse essa organização. Esta limitação espacial foi superada por meio da adequação das estratégias, como seja a digitalização de livros, possibilitando que todos acompanhassem a leitura pela exibição através do projetor. Observámos também que a lente do projetor estava danificada, o que interferia na visualização, pelo que recorremos pontualmente a outra sala do espaço escolar (sala de inglês) ou utilizámos outro projetor instalado na sala para contornar esse problema.

No final deste percurso analítico, em que ponderámos a influência do contexto escolar e socioeducativo nas condições de ensino-aprendizagem, podemos concluir que a turma usufrui de condições favoráveis ao bom desempenho escolar. Por um lado, a escola dispõe dos equipamentos pedagógico-didáticos modernos, apresentando uma arquitetura benéfica (espaços amplos, bem equipados e bem iluminados naturalmente), com uma localização próxima da residência dos/as alunos/as. Além disso, a localidade evidencia ainda benefícios para a saúde física e emocional das crianças, proporcionando o contacto com a natureza. De acordo com a avaliação diagnóstica realizada pelo professor cooperante, os/as alunos/as revelaram interesse em desenvolver os seus conhecimentos e motivação para a aprendizagem da língua inglesa.

Depois de proceder à caracterização do contexto socioeducativo, do espaço escolar e do grupo de participantes, a díade considerou ainda pertinente avaliar as perceções e os conhecimentos dos/as discentes no domínio da interculturalidade e da diversidade linguística. Por conseguinte, as professoras estagiárias optaram por recorrer ao instrumento da biografia linguística e cultural, cujos resultados passamos a explicitar.

### **2.2.1 Caracterização dos participantes – a biografia linguística e cultural**

A elaboração da biografia linguística e cultural consistiu numa estratégia para compreender os repertórios individuais dos/as alunos/as em relação às línguas e culturas, antes de planificar as intervenções pedagógicas. Esta caracterização foi realizada, em conjunto, pelas professoras estagiárias da díade, pelo que integra os relatórios de ambas (Pinto, em construção).

Vários autores têm vindo a sublinhar a importância deste método autobiográfico no domínio da educação para a diversidade linguística e a interculturalidade, na medida em que permite uma maior consciência sobre os saberes em línguas, promovendo um processo auto e heterorreflexivo (Silva, 2009). Considerámos, ainda, que os dados decorrentes desta análise permitiriam compreender melhor a evolução da aprendizagem dos/as alunos/as quanto à CCI.

Propusemo-nos aplicar a biografia linguística e cultural ao longo de duas aulas de 60 minutos, sendo que, na primeira, partimos da leitura do livro *My two Blankets* (Kobald & Blackwood, 2014) para explicar o conceito de “biografia linguística e cultural”, desenvolvendo atividades a partir desse *picturebook*. Explorando a imagem da “velha manta”, que, no texto, se relaciona com o repertório linguístico e o património cultural da personagem principal, Cartwheel, foi atribuído a cada aluno/a um retalho de manta (em feltro), identificado por uma foto ou desenho de uma viagem. No seguimento disso, foi proposto um conjunto de perguntas de resposta aberta, dispostas em cartões, a que os/as aprendentes responderam, que foram colocadas nas bolsas dos retalhos de manta, posteriormente afixada no quadro de cortiça da sala de aula.

A biografia linguística e cultural constituiu, por conseguinte, um instrumento de avaliação diagnóstica de tipo contínuo.

Optámos por orientar essa reflexão autobiográfica através de perguntas dirigidas, mas abertas, que constituíram o nosso instrumento de recolha de dados, a partir do qual procedemos ao tratamento da informação e análise dos resultados, que serão expostos seguidamente em forma de gráficos. Os dados dizem respeito, por conseguinte, ao universo dos 25 alunos/as que compõe a turma, com base na avaliação de 9 perguntas.

No que diz respeito à questão “Que língua se fala no país onde nasceste?”, os resultados foram os seguintes:

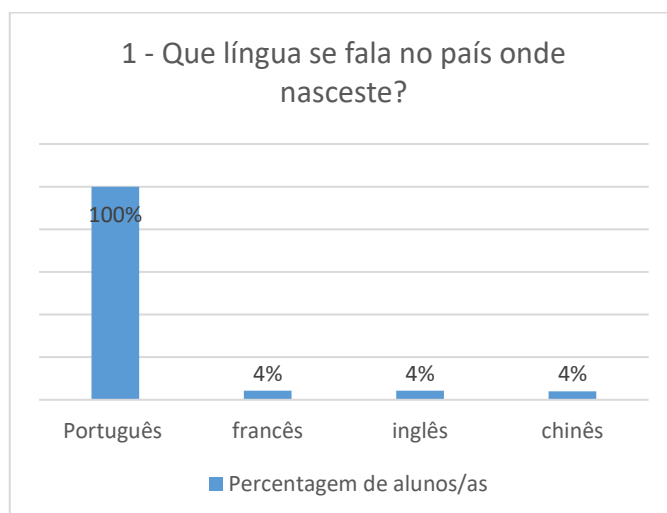


Gráfico 2 - Que língua se fala no país onde nasceste?

A partir do gráfico 2, que expressa visualmente as respostas à pergunta supracitada por percentagem, depreendemos que todos os/as alunos/as nasceram num país de língua oficial portuguesa, embora três refiram que falam palavras de outra língua (francês, inglês e chinês), em casa.

Quanto à pergunta “Sabes falar outras línguas? Quais?”, os resultados foram os seguintes:

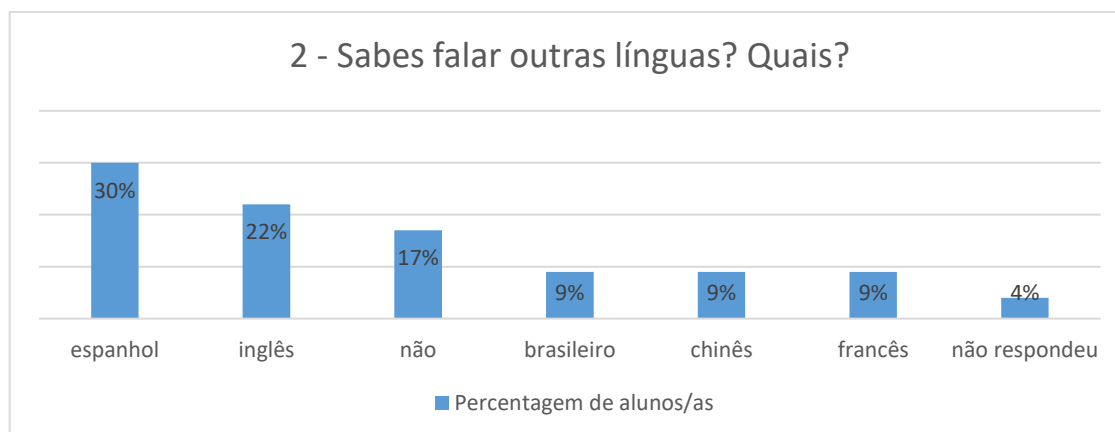


Gráfico 3 - Sabes falar outras línguas? Quais?

De acordo com o gráfico 3, a maioria aludiu ao espanhol e ao inglês. Quanto ao espanhol, e de acordo com as explicações dos/as alunos/as, o contacto com a língua advém sobretudo da audição de música e de séries televisivas. No caso do inglês, a sua eleição deve-se ao facto de terem usufruído do ensino da língua enquanto atividade extracurricular e, no presente ano letivo, como disciplina do currículo escolar. Uma parte dos sujeitos, 17%, entende que não fala qualquer língua estrangeira e 9% fala algumas palavras de chinês e francês. Por sua vez, 9% dos sujeitos refere o “brasileiro”, o que indicia alguma falta de conhecimento sobre a diversidade linguística da língua portuguesa e a sua difusão pelo mundo.

No que diz respeito à terceira pergunta, “Que língua usas para falar com a tua família?”, as informações recolhidas resultaram no seguinte gráfico:

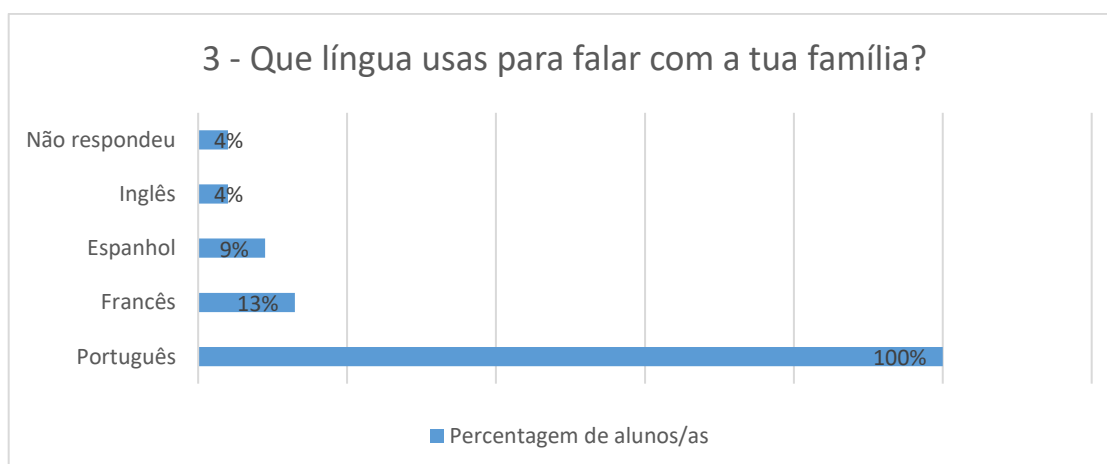


Gráfico 4 - Que língua usas para falar com a tua família?

A partir do gráfico 4, observamos que a totalidade dos sujeitos utiliza a língua portuguesa para falar com a família. Apenas 13% fazem referência ao francês, 9% ao espanhol, 4% ao inglês e outros 4% não responderam.

Quanto à pergunta, “Tens familiares, amigos ou vizinhos que falam outras línguas? Quais?”, observamos a seguinte distribuição da informação:

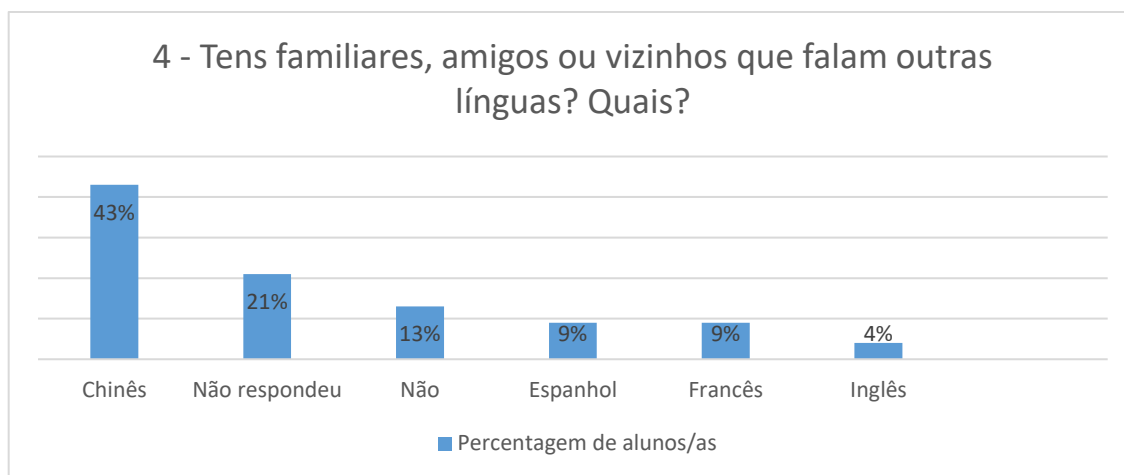


Gráfico 5 - Tens familiares, amigos ou vizinhos que falam outras línguas? Quais?

Com base no gráfico 5, observamos que a turma tem conhecimento da existência de diferentes línguas, contactando com as mesmas através de pessoas próximas, bem como revelando alguma consciência da diversidade linguística. Neste sentido, não só mencionam línguas oficiais da Europa, mas também de outro continente.

Relativamente à pergunta “Ouves ou lêes textos ou músicas em outras línguas pela TV, computador ou rádio? Quais?”, estes são os resultados:

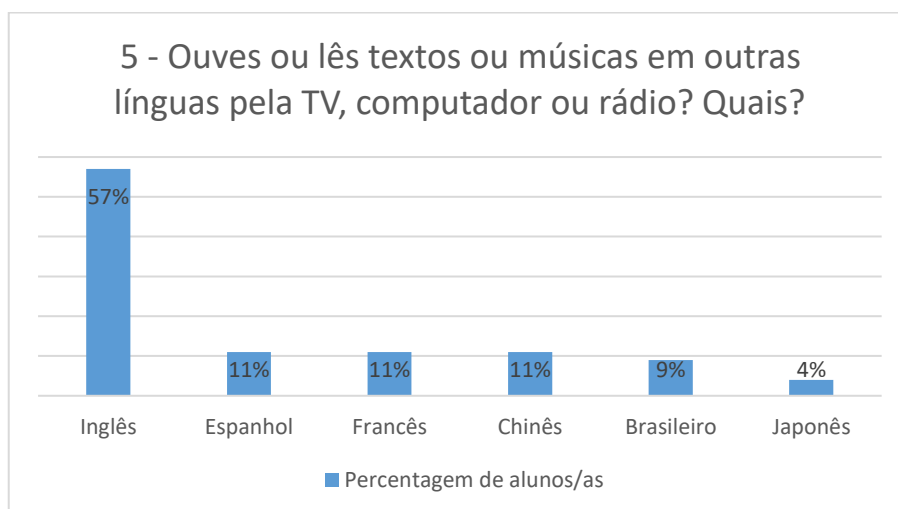


Gráfico 6 - Ouves ou lêes textos ou músicas em outras línguas? Quais?

A partir do gráfico 6, percebemos que a língua que chega aos/às alunos/as através dos *media* é maioritariamente o inglês, embora mencionem também o espanhol e o francês (11%), bem como o japonês (4%). Referem novamente o “brasileiro” como língua estrangeira (9%).

No âmbito da pergunta “Que línguas gostarias de aprender?”, estas foram as respostas:

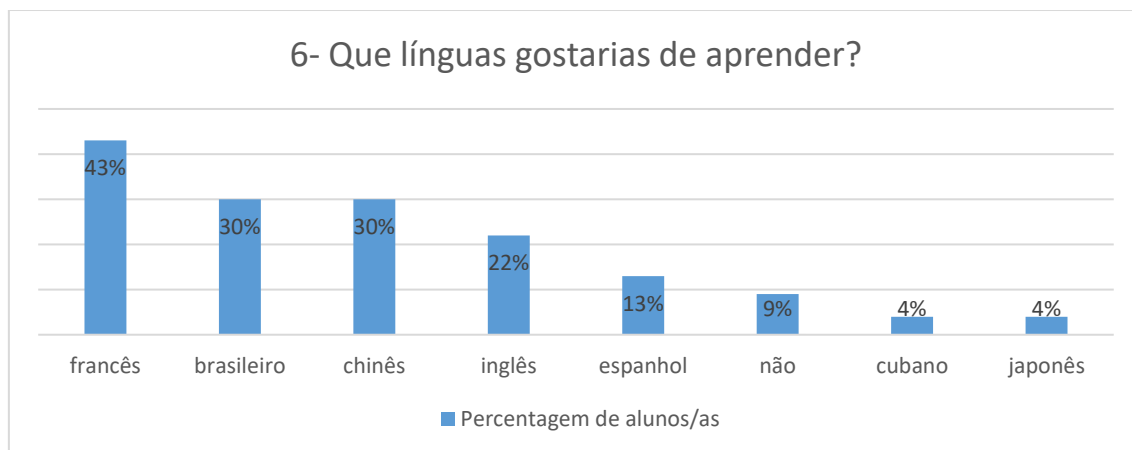


Gráfico 7 - Que línguas gostarias de aprender?

Pelo gráfico 7, verificamos que a língua que desperta maior curiosidade é o francês (43%), sendo que 30% dos/as alunos/as assinalam o chinês e o “brasileiro”. O inglês é apontado por 22% dos/as alunos/as e 13% refere a língua espanhola. Mais uma vez, notamos alguma confusão entre “brasileiro” e a designação correta, “português do Brasil”, assim como entre “cubano” e “espanhol”. Uma parte dos sujeitos (4%) alude ainda ao japonês. Estes resultados apontam para a necessidade de se abordar na turma a questão das línguas oficiais dos países lusófonos (que apenas surge no programa de Estudo do Meio no 4.º ano de escolaridade) e da variação linguística do português. Por outro lado, o gráfico apresenta um conjunto de línguas que poderão integrar uma aula que vise o desenvolvimento da CCI.

Quanto à pergunta “Que línguas sabes que existem, além das que aprendeste?”, as respostas foram as seguintes:

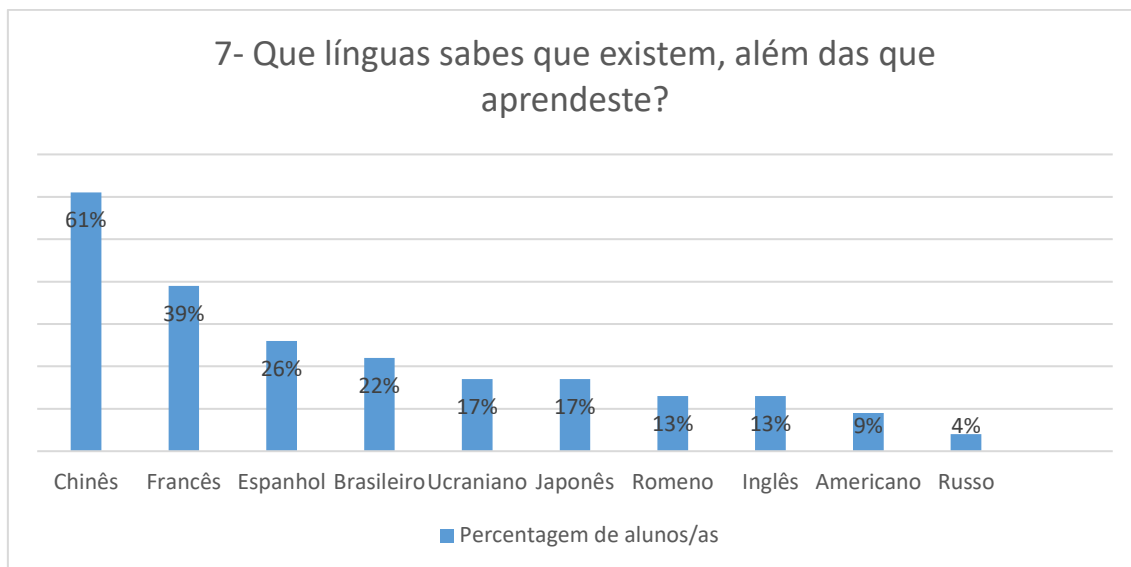


Gráfico 8 - Que línguas sabes que existem, além das que aprendeste?

O gráfico 8 revela que a turma tem consciência da diversidade linguística do mundo, embora verifiquemos alguma confusão entre a língua e a nacionalidade (“brasileiro” e “português do Brasil”; “americano” e “inglês”).

Face à questão “Já visitaste países onde se falam outras línguas? Quais?”, estas foram as respostas:

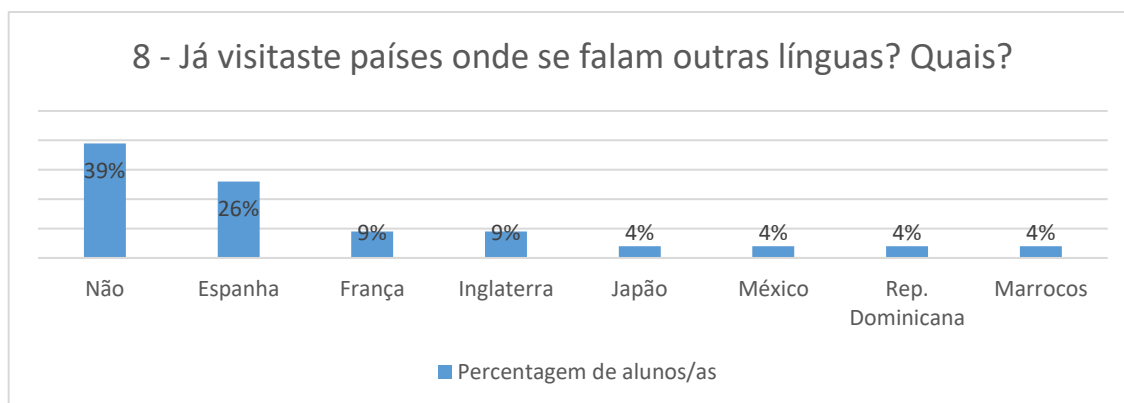


Gráfico 9 - Já visitaste países onde se falam outras línguas? Quais?

O gráfico 9 indica que 39% dos/as alunos/as nunca viajou para fora do país, 26% visitou Espanha e apenas uma minoria visitou outros países, que abrangem vários continentes.

Por fim, quanto à nona pergunta, “Refere 3 línguas muito parecidas e 3 línguas pouco parecidas com o português”, optámos por proceder a uma análise por meio de uma estruturação do conteúdo em tabela, permitindo avaliar de forma mais clara a perceção de cada sujeito face à identidade filogenética das línguas:



Tabela 1 *Compilação de respostas – “Refere 3 línguas muito parecidas e 3 línguas pouco parecidas com o português”.*

Sujeitos /Línguas	Muito parecidas com o português	Pouco parecidas com o português
A1	não sei	
A2	brasileiro	chinês
A3	brasileiro e espanhol	chinês e japonês
A4	brasileiro e francês	chinês
A5	brasileiro e espanhol	chinês, francês e japonês
A6	não respondeu	
A7	não respondeu	
A8	não respondeu	
A9	brasileiro	
A10	brasileiro, espanhol e ucraniano	inglês, francês e ucraniano
A11	brasileiro	chinês
A12	brasileiro, inglês e espanhol	chinês, francês e ucraniano
A13	não respondeu	
A14	ucraniano, brasileiro	inglês
A15	brasileiro	
A16	brasileiro	francês e inglês
A17	não respondeu	
A18	brasileiro	ucraniano
A19	brasileiro	
A20	brasileiro, espanhol	francês, brasileiro e romeno
A21	brasileiro	
A22	brasileiro	chinês, espanhol e ucraniano
A23	espanhol e brasileiro	chinês, japonês e holandês
A24	não responde	
A25	espanhol e brasileiro	inglês, russo e japonês

Da leitura da tabela podemos deduzir que os/as alunos/as têm alguma dificuldade em distinguir as línguas latinas de línguas de outro tipo de famílias, como se infere das seguintes respostas: “Brasileiro, inglês e espanhol (línguas muito parecidas a desenvolver); chinês, francês e ucraniano (línguas pouco parecidas com o português)”. No entanto, percebemos que conseguem identificar algumas línguas diferentes do português (como o russo, o japonês, o inglês, o holandês, o ucraniano e o chinês), bem como línguas semelhantes (como o espanhol), revelando ter alguma consciência de aspetos comuns e dissemelhantes entre os idiomas.

Desta análise concluímos que os/as discentes têm interesse em conhecer outras línguas e países, embora revelem poucos conhecimentos face à identidade filogenética das línguas. Além disso, a partir do diálogo estabelecido com os/as discentes, verificamos que os intervenientes apresentam perceções positivas sobre outras línguas e países, o que nos indicia o desejo de contactar com outros povos e culturas. A aplicação deste instrumento deu início a um processo autorreflexivo, ampliando a consciência face aos seus repertórios linguísticos e conhecimentos sobre as culturas e o mundo, possibilitando que, no desenrolar do projeto e depois do mesmo, os/as alunos/as adquiram progressivamente um entendimento mais profundo sobre saberes e capacidades no domínio intercultural. Ademais, ao partir da leitura do livro *My two Blankets* (Kobald & Blackwood, 2014) para alicerçar a aplicação do instrumento, estimulámos não só uma reflexão sobre o conceito de biografia linguística e cultural, como também sensibilizámos os/as participantes para a importância de revelar abertura de espírito em relação ao Outro, aferindo, a partir das intervenções dos/as alunos/as, a disponibilidade para iniciar uma “viagem” por outros contextos linguísticos e culturais. Os dados recolhidos permitiram, por conseguinte, que as professoras estagiárias partissem dos repertórios individuais e da motivação dos/as alunos/as para planificar as intervenções pedagógico-didáticas, constituindo um procedimento fundamental na arquitetura dos projetos da díade.

## **Capítulo 3 – O projeto de intervenção – “O acolhimento do Outro”**

De acordo com a metodologia da investigação-ação, é necessário que todas as fases do processo investigativo estejam logicamente articuladas entre si. De modo mais específico, depois do momento de observação preliminar, em que se avaliaram os conhecimentos e percepções dos participantes face a outras línguas e culturas, foi necessário refletir sobre os domínios em que deveria incidir a planificação das sessões, ponderando a sua relevância e adequação no campo da EI.

Através dos subsídios teóricos no domínio da CCI e da educação para a inclusão e o acolhimento, em estreita relação com o processo de caracterização do grupo de participantes, definimos as questões geradoras do estudo, a saber:

- De que forma as atividades de educação para a diversidade linguística, cultural e religiosa em aula de inglês no 1.º CEB contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural?
- De que forma as atividades de desenvolvimento da competência comunicativa intercultural permitem educar para o acolhimento do Outro?

Assim, no capítulo que se segue, apresentaremos, em primeiro lugar, um enquadramento curricular e interdisciplinar do projeto, passando posteriormente a descrever brevemente as sessões, cujas planificações detalhadas se acrescentam em anexo. A seguir, explicitaremos a metodologia de análise de dados, focalizando os instrumentos e métodos de recolha de dados, e, por fim, explicitaremos as categorias e subcategorias de análise.

### **3.1 Enquadramento curricular e interdisciplinar do projeto de intervenção**

De modo a enquadrar pedagógica e curricularmente os projetos da díade, fundamentando a importância da EI em aula de inglês, considerámos importante fazer uma análise dos documentos oficiais homologados, em vigor no ano letivo 2016/2017, ou seja, as *Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico* (Bravo,

Cravo, & Duarte, 2015), a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei N.º 46/86) e o programa da disciplina de *Estudo do Meio* (Ministério da Educação, 2004), dado que se abordaram conteúdos do mesmo, dentro de uma perspetiva interdisciplinar.

No que diz respeito às *Metas Curriculares de Inglês*, as sessões do projeto foram planificadas atendendo aos sete domínios: compreensão oral (*Listening*), leitura (*Reading*), interação oral (*Spoken Interaction*), produção oral (*Spoken Production*), escrita (*Writing*), domínio intercultural (*Intercultural Domain*), léxico e gramática (*Lexis and Grammar*).

Optámos por resumir num quadro as metas que fundamentaram a planificação das sessões (ver Quadro 1):

Metas curriculares do 3.º ano de Inglês
L2 1. 1. Identificar diferentes formas de cumprimentar L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados R1 1. 2. Identificar nomes de pessoas e de países R1 1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens SP 1. 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas SI 2. 6. Responder sobre temas previamente apresentados e com a ajuda de imagens SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples W3 2. Produzir, com ajuda, frases simples ID 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro ID3 1.1 Identificar-se a si e aos outros ID 3. 1. Localizar diferentes países no mapa ID 3. 2. Identificar climas distintos ID3 3 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países LG3 1. 2. Reconhecer nomes de alguns países LG3 1. 3. Reconhecer diferentes origens LG3 2. 1. Identificar pessoas dentro da sala de aula ( <i>teacher, student</i> ). 2.2. Identificar objetos dentro da sala de aula ( <i>desk, chair, etc.</i> ) LG 3. 1. Identificar vocabulário relacionado com o outono/Autumn. • Condições climatéricas ( <i>chilly, cloudy</i> ) LG 4. 1. Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham: • Personal Pronouns (I'm from Portugal...) • Verb <i>to be</i> .

Quadro 1 - Metas Curriculares do 3.º ano – Inglês 1.º CEB

A este respeito, devemos assinalar que os projetos da díade foram planificados em estreita coordenação com a planificação do professor cooperante para a disciplina de Inglês, o que constituiu um aspeto ainda mais desafiador na conceção de atividades e estratégias que permitissem levar os/as discentes a

apreender conteúdos gramaticais e lexicais e que, simultaneamente, possibilitassem alcançar os objetivos delineados.

No âmbito das *Metas Curriculares de Inglês* para o Ensino Básico, os projetos da díade deram especial relevância às metas do domínio intercultural, que, no contexto do 3.º ano do 1.º CEB, são as seguintes:

1. Conhecer-se a si e ao outro
  1. Identificar-se a si e aos outros.
  2. Identificar elementos da família restrita e alargada.
  3. Identificar animais de estimação.
  4. Identificar vestuário e calçado.
2. Conhecer o dia a dia na escola
  1. Identificar objetos e rotinas na sala de aula.
  2. Identificar jogos e brincadeiras.
  3. Identificar alguns meios de transporte.
3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países
  1. Localizar diferentes países no mapa.
  2. Identificar climas distintos.
  3. Identificar elementos da natureza.
  4. Identificar festividades do ano.
  5. Identificar diferentes tipos de atividades associadas às estações do ano (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015, p. 12).

Importa ainda referir que procurámos enriquecer o nosso projeto com atividades interdisciplinares, que atenderam ao programa de Estudo do Meio, pela abordagem de temáticas comuns. Entre os objetivos programáticos da disciplina de Estudo do Meio, integraram a planificação das sessões do projeto os seguintes:

- Reconhecer que as pessoas se deslocam;
- Conhecer costumes e tradições de outros povos;
- Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação;
- Conhecer costumes e tradições de outros povos;
- Conhecer aspetos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música...) (Ministério da Educação, 2004)

Tendo em conta que os projetos procuraram desenvolver a CCI, relacionando-a com capacidades e saberes no âmbito da cidadania global, nomeadamente no que se refere ao respeito e ao acolhimento do Outro, considerámos importante estabelecer como norteadores das práticas os princípios

e objetivos enunciados na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, no artigo 3.º, nomeadamente:

- b) contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos;
- c) assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

Relativamente ao artigo 7.º, respeitante aos objetivos do Ensino Básico, destacamos ainda o seguinte: “Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”. Este objetivo foi trabalhado ao longo do projeto, tendo obtido maior visibilidade na dinamização da campanha solidária “Shoebox”, no contexto da unidade didática “Back to school”, realizada pelos/as alunos/as da turma e famílias, bem como pela díade, e que consistia na recolha de calçado para crianças e jovens de Moçambique e S. Tomé e Príncipe, com o objetivo de que pudessem, dessa forma, frequentar a escola (Anexo 1).

Estabelecendo uma relação de interface entre as orientações dos documentos oficiais emitidos pelas instituições internacionais (nomeadamente o Conselho da Europa e a UNESCO), as diretrizes de documentos oficiais homologados de educação no âmbito nacional e a avaliação diagnóstica do grupo de intervenientes, planificámos e realizámos as intervenções pedagógicas, que descreveremos sucintamente no ponto seguinte.

### **3.2 Descrição das sessões**

Os projetos de intervenção da díade decorreram durante os meses de setembro a novembro, consistindo em sete sessões de sessenta minutos cada, lecionadas no período da tarde, imediatamente a seguir ao almoço. De modo a concertar as estratégias e os procedimentos pedagógico-didáticos, foi nosso intuito encadear logicamente as sessões, inclusivamente por considerarmos que seria proveitoso para o grupo de participantes, no sentido de atingirem os objetivos estabelecidos e consolidarem os conteúdos abordados. Apenas um trabalho

cooperativo e consistente poderia, num período de tempo tão restrito, oferecer a possibilidade de se desenvolverem efetivamente, ainda que a um nível elementar, conhecimentos, capacidades e atitudes que lançassem as bases da CCI.

Tendo em conta estes pressupostos, apresentaremos seguidamente um quadro, onde se sistematizam as sessões e se enunciam os respetivos objetivos pedagógico-didáticos gerais (ver Quadro 2).

Sessão 1	Objetivos gerais
<b><i>My two Blankets</i> (Kobald &amp; Blackwood, 2014) (60 + 60 minutos) 27 e 29 set 2016</b>	- Motivar-se para a interpretação de <i>picturebooks</i> em língua inglesa; - Utilizar a língua inglesa para se expressar sobre os assuntos abordados;
<b>Sessão 2</b>	- Interpretar um texto verbal, relacionando-o com a ilustração;
<b><i>The Colour of Home</i> (Hoffman &amp; Littlewood, 1993) (60 minutos) (13/10/2016)</b>	- Desenvolver um espírito de abertura face ao Outro linguística e culturalmente distinto; - Inferir formas de acolher e interagir com o Outro;
<b>Sessão 3</b>	- Expressar-se sobre formas de acolher e interagir com o Outro;
<b><i>Mirror</i> (Baker, 2010) (60 minutos) (18/10/2016)</b>	- Motivar-se para o estudo de línguas e culturas; - Inferir traços culturais a partir de imagens do “picturebook”;
<b>Sessão 4</b>	- Identificar semelhanças e diferenças entre as culturas estudadas e a sua;
<b><i>All Kind of Beliefs</i> (Damon, 2000) (60 minutos) (3/11/2016)</b>	- Interpretar um texto visual sob uma perspetiva intercultural;
<b>Sessão 5</b>	- Interpretar um mapa, identificando países e religiões;
<b><i>Same, Same but different</i> (Kostecki-Shaw, 2000) (60 minutos) (8/11/2016)</b>	- Desenvolver respeito por outras crenças e práticas religiosas; - Inferir que as semelhanças entre pessoas de culturas díspares são mais importantes que as diferenças;
<b>Sessão 6</b>	- Estabelecer correlações lógicas entre a identidade cultural das personagens e a sua própria identidade;
<b><i>My Granny Went to the market</i> (Blackstone, 2006) (60 minutos) (17/11/2016)</b>	- Comparar o seu contexto geográfico com o do Outro;
<b>Sessão 7</b>	- Refletir sobre as aprendizagens efetuadas;
<b>Sessão final do projeto (60 minutos) (22/11/2016)</b>	- Cooperar com os/as colegas.

Quadro 2 - Síntese das sessões e objetivos gerais

As sessões estão identificadas pelos *picturebooks* analisados ao longo das mesmas, dado que constituíram um recurso nuclear na elaboração de atividades e estratégias pedagógico-didáticas. Essa opção deveu-se ao facto de considerarmos que a interpretação de *multicultural picturebooks* poderia ser proveitosa no

desenvolvimento de saberes, capacidades e atitudes na esfera da EI, assim como proporcionar uma perspectiva de alteridade, pela empatia que os/as discentes potencialmente criariam com as personagens, promovendo, por isso mesmo, a abertura de espírito para acolher o Outro. Além disso, sendo o projeto da colega estagiária subordinado ao tópico “*Multicultural picturebooks* no desenvolvimento da relação com o Outro em aula de inglês do 1.º CEB” (Pinto, 2017, em construção), o recurso a este género literário, de temática intercultural, afigurava-se como adequado igualmente ao desenvolvimento do pensamento crítico, do respeito e da aceitação da diversidade.

Apresentamos, assim, a descrição sumariada de cada uma das sessões, tendo por base as planificações realizadas.

A primeira sessão foi dividida em dois blocos de 60 minutos cada (Anexo 2). Esta sessão teve como objetivo principal levar os/as discentes a compreender o conceito de biografia linguística e cultural, para que a pudessem elaborar no final dessas sessões. No primeiro bloco, procedemos a uma leitura a duas vozes do livro *My two Blankets* (Kobald & Blackwood, 2014), em inglês e em português. A personagem principal, Cartwheel, tinha duas mantas, a “velha manta”, relativa à língua e às experiências da sua vida num país Africano, e a “nova manta”, que dizia respeito à língua falada no país de acolhimento e às novas experiências pessoais, linguísticas e culturais. O acolhimento de Cartwheel deveu-se à amizade que que estabeleceu com uma menina, que a protegeu com um chapéu de chuva. Assim, foi pedido aos/às alunos/as que, na manta dada pelas docentes, inserissem as respostas às perguntas da biografia linguística e cultural. Nas sessões subsequentes, foi pedido aos/às discentes que registassem as novas palavras e os novos conhecimentos em cartões em forma de chapéus de chuva (símbolo do acolhimento), colocando-os nos retalhos da manta da turma, afixada no quadro de cortiça.

A segunda sessão partiu da leitura do livro *The Color of Home* (Hoffman & Littlewood, 1993) (Anexo 3). Por meio de um diálogo interativo, os/as alunos/as interpretaram os elementos icónicos, retirando inferências das cores e imagens, de modo a construir uma narrativa. Deste modo, chegaram à conclusão de que Hassan, a personagem principal, tinha saído da Somália, devido a uma situação de



guerra, sendo acolhido em outro país, onde frequentava uma nova escola. A partir do texto, abordámos vocabulário relacionado com a escola, em inglês e em somali. Os/as alunos/as compararam uma escola da Somália, a partir de uma imagem real, com a sua própria escola. No final, foi pedido que os/as discentes fizessem um desenho sobre aquilo que mais as marcou da história de Hassan.

A terceira sessão decorreu na biblioteca do CEM (ver Figura 3), com o intuito de reorganizar a disposição dos participantes, sentando-os no chão e criando um ambiente de maior concentração para a leitura do livro *Mirror* (Baker, 2010). Através de um diálogo interativo, os/as discentes compararam a vida de duas personagens, uma a morar em Marrocos, o Abdul, e outra na Austrália, o Peter. Nesta sessão, foram trabalhadas as saudações em árabe, empréstimos do árabe em língua inglesa e a cultura marroquina em comparação com a Australiana (Anexo 4). Além disso, foram também trabalhados conteúdos da unidade “Greetings” (Anexo 15). No final da sessão, foi pedido que os/as alunos/as desenhassem uma maneira de acolher o Abdul se este tivesse vindo para a sua escola.



Figura 3 – Sessão 3 Marrocos e Austrália

A quarta sessão teve como intuito educar para a diversidade religiosa, enfatizando alguns costumes, templos e festividades, pela leitura do livro “pop-up” *All Kinds of Beliefs* (Damon, 2000). Nesta sessão (Anexo 5), através de um diálogo interativo, os/as alunos/as foram interpretando o *picturebook*, partilhando ideias sobre a diversidade religiosa. Por sua vez, os/as alunos/as resolveram fichas formativas de interpretação do texto.

A quinta sessão teve como objetivo principal comparar a cultura indiana com a cultura americana (Anexo 6), por meio da leitura de *Same, same but different* (Kostecki-Shaw, 2011), que ilustra a vida de um menino Indiano, o Kailash, e um menino americano, o Elliot. Nesta sessão, os/as alunos/as cantaram uma canção em híndi sobre um festival de Outono, no contexto da unidade “Seasons change: autumn”. Além disso, os/as discentes foram levados a inferir que há diferenças

culturais (como as estações do ano, os animais, etc.) e linguísticas, mas que prevalecem os laços familiares e de amizade que unem as pessoas. Os/as alunos/as realizaram, ainda, fichas de trabalho com o propósito de consolidar os conhecimentos sobre a cultura indiana e a cultura americana.

Na sexta sessão, surge a personagem escolhida como mascote de todas as sessões, a Granny. O livro *My Granny Went to the Market* (Blackstone, 2006) serviu-nos de inspiração para o projeto, já que esta avó viaja pelo mundo, comprando artigos típicos de vários países. “Viajando” num tapete elaborado pelas professoras, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de, à medida que a história ia sendo projetada, assinalar no mapa os locais por onde a avó viajou, o que simbolizava igualmente as suas próprias “viagens” pelo mundo (Anexo 7).

Por fim, a sétima sessão teve como intuito comemorar o final do nosso projeto (Anexo 8) e perceber se os/as alunos/as conseguiam relacionar os conteúdos trabalhados para planificar uma festa de acolhimento para as personagens dos *picturebooks* analisados, a Cartwheel, o Hassan, o Abdul, o Peter, o Kalaish e o Elliot. Assim, propusemos que se trabalhasse em grupo, sendo distribuídas cartolinas, para que pudessem desenhar formas de acolher as personagens (alimentação, expressões de boas-vindas nas línguas estrangeiras, etc.). Cada um dos *picturebooks* foi representado numa cartolina e foi pedido às crianças que escrevessem aquilo que aprenderam com o livro. Esta sessão representou, assim, o fecho do projeto, implicando que os/as aprendentes mobilizassem destrezas e conhecimentos desenvolvidos ao longo do mesmo.

### **3.3 Metodologia de análise de dados**

Depois de apresentadas as sessões do projeto, cabe-nos agora aludir aos métodos, técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados.

Quanto à técnica de análise de dados, optámos pela análise de conteúdo, que consiste num conjunto de instrumentos metodológicos que se desenvolve entre duas polaridades, o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, tal como Laurence Bardin propôs (2011). De acordo com esta autora, a análise de conteúdo implica três fases: a pré-análise (organização e esquematização de ideias, escolha de documentos e materiais e formulação de hipóteses); a exploração do material e

o tratamento dos resultados (determinação de categorias de análise) e, por fim, a análise inferencial e interpretação dos resultados (Bardin, 2011).

Seguindo as orientações deste autor na estruturação do estudo, passamos a focalizar os instrumentos e métodos de recolha de dados e a definição das categorias e subcategorias de análise.

### **3.3.1 Instrumentos e métodos de recolha de dados**

De modo a apresentar conclusões fiáveis, entendemos que a planificação do projeto de intervenção deveria considerar, desde início, a conceção dos instrumentos de recolha de dados.

De acordo com Quivy & Campenhoudt, a recolha de dados é uma operação da fase de observação que “constitui a execução do instrumento de observação. Esta operação consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 183).

Essencial a uma recolha de dados rigorosa é, portanto, a conceção dos instrumentos e métodos de recolha de dados adequados ao campo de estudo, proporcionando a recolha e tratamento da informação obtida no decurso das sessões e devendo seguir critérios de sistematização, rigor, adequação ao real e coerência interna (Cohen & Manion, 1994).

Procurámos, por conseguinte, definir instrumentos e métodos variados, em articulação com as finalidades da investigação e com os objetivos pedagógico-didáticos dos projetos, entendendo-os como fonte fidedigna de informações sobre os aspetos fulcrais do estudo, com especial ênfase para aqueles que permitem responder às questões geradoras do estudo. Como referem Quivy & Campenhoudt, “os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e hipóteses do trabalho” (1992, p. 183).

Apresentamos, seguidamente, os métodos de recolha de dados selecionados de acordo com as respetivas sessões dos projetos da díade, que, como já referimos, foram planificados de forma inter-relacional (ver Quadro 3).

Sessões	Métodos de recolha de dados
<b>1 (a e b)</b> <b><i>My two Blankets</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo</li> <li>- Videogravação*<sup>2</sup></li> <li>- Ficha de interpretação do texto (perguntas de resposta fechada e aberta)</li> <li>- Autoavaliação “chapéus” – “o que mais gostei nesta sessão?”</li> </ul>
<b>2</b> <b><i>The Colour of Home</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo</li> <li>- Videogravação*</li> <li>- Questionário de autoavaliação por sessão – chapéus: “O que aprendi?”</li> <li>- Desenho “O que mais te marcou no livro <i>The colour of Home</i>”</li> </ul>
<b>3</b> <b><i>Mirror</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo</li> <li>- Videogravação*</li> <li>- Ficha de interpretação do texto: perguntas de resposta fechada</li> <li>- Questão de autoavaliação (“três coisas que aprendi”)</li> <li>- Desenho sobre o acolhimento do Abdul</li> </ul>
<b>4</b> <b><i>All Kind of Beliefs</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Videogravação</li> <li>- Ficha de interpretação (preenchimento de espaços em branco)</li> <li>- Questionário de autoavaliação: “O que aprendi?”</li> </ul>
<b>5</b> <b><i>Same, same but different</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Videogravação</li> <li>- Fichas de interpretação do texto (perguntas de resposta fechada e aberta)</li> <li>- Ficha de interpretação do texto</li> <li>- Questão de autoavaliação por sessão – “três coisas que aprendi”.</li> </ul>
<b>6</b> <b><i>My Granny went to the market</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Videogravação</li> <li>- Questão de autoavaliação “Três coisas que aprendi”.</li> </ul>
<b>7</b> <b>“Acolhimento das personagens”</b>	<p>Cartolinas – planificação de uma festa de acolhimento para as personagens dos <i>Multicultural picturebooks</i>.</p> <p>Cartolinas – “O que aprendi com este <i>picturebook</i>?”</p>

Quadro 3 - Métodos de recolha de dados

Como já referimos, determinámos iniciar o projeto pela aplicação da biografia linguística e cultural, que consistiu num inquérito por questionário. De acordo com Carmo & Ferreira, o inquérito por questionário deve ser coerente e apresentar uma organização lógica (1998, p. 137), princípios que procurámos respeitar na sua elaboração e aplicação. A biografia linguística e cultural permitiu recolher dados sobre os conhecimentos no âmbito intercultural e plurilingue, sendo relevante para compreender as perceções em relação ao Outro. Esse instrumento de recolha de dados constituiu a base para a planificação das sessões subsequentes, sendo

<sup>2</sup> Devido a um problema informático, as videogravações das sessões 1 a 3 ficaram danificadas. No entanto, a diáde recorreu às transcrições efetuadas antes de tal ocorrer para obter dados relevantes para o nosso estudo e a notas de campo realizadas depois de cada sessão. As sessões em questão foram supervisionadas pelo professor cooperante e pelas professoras orientadoras de estágio da Universidade de Aveiro.

também transversal ao projeto, no sentido em que se adicionaram informações à “manta” da turma. Esta “manta” consistiu num conjunto de retalhos em feltro, onde os/as alunos/as registaram os conhecimentos que já traziam no domínio das línguas, e que referiram na resolução da biografia linguística e cultural, bem como aqueles que foram adquirindo ao longo do projeto, incluindo fotos, desenhos, opiniões, respostas às perguntas de autoavaliação, entre outros aspetos que considerassem revelantes. Estas informações foram recolhidas em momentos distintos: no início do projeto, como avaliação diagnóstica, no final de cada sessão e no fecho do projeto.

Outro processo de recolha de dados foi a observação direta, de tipo participante. A observação direta participante constituiu um método de recolha de dados transversal a todas as sessões, materializada na tomada de notas, que permitiu complementar os dados facultados por outros instrumentos, para fundamentar as hipóteses colocadas. Neste sentido, as notas de campo constituíram um recurso essencial na construção do conhecimento investigativo. De acordo com Gibbs, as “notas de campo são anotações contemporâneas realizadas no ambiente de pesquisa. Em parte, são notas mentais (...) e podem ser produzidas enquanto ainda se está em campo ou imediatamente após sair dele, para registar palavras, frases ou acções fundamentais de pessoas em investigação” (Gibbs, 2009, p. 46).

Outro instrumento fundamental na recolha de dados foi a gravação em vídeo de imagens e sons no contexto de sala de aula, depois de concedidas as autorizações por parte dos encarregados de educação dos/as alunos/as. De acordo com Peter Loizos, o registo em vídeo é produtivo no âmbito da investigação qualitativa, “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola” (2003, p. 149). Na verdade, enquanto professoras dinamizadoras das sessões, foi necessário recorrer a este instrumento como forma de obter informações de forma mais rigorosa face à participação e ao discurso dos participantes, uma vez que muitos dados permaneceriam por analisar tendo em consideração as limitações da observação.

A partir da observação direta de tipo participante (que implica que a professora/investigadora participe nas atividades do grupo estudado) e da videogravação, procedemos ao preenchimento de grelhas por atividade e por aluno/a, para análise do envolvimento/ implicação (Portugal & Laevers, 2010) e as subcategorias “Concentração”, “Energia” e “Motivação/ satisfação”, aplicando a Escala de Envolvimento de Leuven (Laevers, 1994), como explanaremos de forma mais detalhada no ponto seguinte do relatório.

O registo em vídeo permitiu, por sua vez, elaborar transcrições de alguns extratos das sessões, que possibilitaram circunscrever e analisar aspetos relevantes para responder às questões de investigação. De acordo com Gibbs, as transcrições implicam uma mudança de meio e “isso introduz questões de precisão, fidelidade e interpretação” (Gibbs, 2009, p. 28).

A par destes instrumentos, no final de algumas sessões, os/as alunos/as preencheram questionários de autoavaliação, o que contribuiu para aferir os conhecimentos que os/as alunos/as iam adquirindo, levando conseqüentemente a uma reformulação e adequação de estratégias pedagógico-didáticas. A autoavaliação foi decisiva na estimulação do processo auto e heterorreflexivo, levando os/as alunos/as a tomarem maior consciência dos conteúdos apreendidos e das capacidades desenvolvidas. A este respeito, Perrenoud entende a autoavaliação, que denomina autorregulação, como “capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos” (Perrenoud, 1999, p. 96). No mesmo sentido, Silva, Duarte, & Simão mencionam que “A aprendizagem regulada pelo próprio estudante resulta da interação de conhecimentos, competências e motivações, que são necessários ao planeamento, à organização, ao controlo e à avaliação dos processos adoptados e dos resultados atingidos” (2004, p. 13). A par destas virtualidades, consideramos também que a autoavaliação constitui um instrumento relevante na recolha de informação, uma vez que permite adotar a perspetiva do/a aluno/a, compreendendo de forma mais completa os conteúdos e atividades que mais os motivaram e as aprendizagens efetuadas.

Os trabalhos dos/as alunos/as constituíram outro instrumento de análise de dados, consistindo em fichas de trabalho, que foram recolhidas antes da correção,

e em desenhos. As fichas de trabalho, dentro de uma lógica de avaliação formativa (Perrenoud, 1991), permitiram observar continuamente o processo de aprendizagem, esboçando estratégias para superar eventuais dificuldades, pela conceção de atividades mais inovadoras e criativas, adequadas ao perfil dos/as alunos/as. Simultaneamente, a leitura das fichas de trabalho possibilitou retirar elementos sobre a aprendizagem, avaliando progressivamente as capacidades e os conhecimentos adquiridos.

Por fim, utilizámos ainda como instrumento de recolha de dados o desenho. Atendendo à faixa etária dos participantes, que revelam, em média, oito anos de idade, verificamos que se encontram na fase de “desenvolvimento do esquema visual entre os seis e os nove anos”, de acordo com o que concluiu Zélia Gomes. A mesma autora refere que

neste estágio as crianças aperfeiçoam as suas competências artísticas. (...) A descoberta que a criança faz da relação entre a cor e o objecto permite-lhe o uso desta, de forma regular, mas, por vezes, rígida. A figura humana rudimentar que a criança desenhava quando era mais nova dá lugar a uma figura humana mais elaborada com cabeça e corpo enriquecida com pormenores que a tornam progressivamente mais completa. Nesta fase da vida da criança surge a linha de base e a linha do céu sendo esta última representada com menos frequência (2010, p. 31).

Tendo em conta o grau de complexidade da expressão artística e as suas potencialidades para a compreensão de atitudes e percepções, considerámos que o desenho seria um elemento de recolha de dados relevante para a análise de representações face a outros contextos culturais, bem como um instrumento eficaz na avaliação da leitura dos *multicultural picturebooks*, permitindo compreender aspetos mais valorizados e que produziram maior impacto emocional nos/as alunos/as. A este respeito, Zélia Gomes observa, ainda, que “o desenho da criança é um testemunho da sua individualidade e em simultâneo um modo de elaboração de símbolos a partir da sua inserção cultural. Quando faz desenho, a criança exercita a convenção simbólica da sua comunidade, descobre e manipula as regras que ligam os significantes aos significados” (2010, p. 60).

Aquando da entrega dos desenhos, houve oportunidade de os/as alunos/as os explicarem, o que possibilitou uma melhor interpretação dos mesmos, enquanto

dados de investigação, tornando a leitura mais fidedigna face à intenção e à perspectiva dos sujeitos.

Em suma, procurámos conceber instrumentos e métodos diversificados, que possibilitassem fazer uma leitura das várias dimensões analíticas, que passamos a expor.

### **3.3.2 Definição das categorias e subcategorias de análise**

As categorias de análise são classificações significativas, a partir das quais um determinado conteúdo é avaliado. As categorias do nosso trabalho foram definidas *a priori*, embora tenham passado por um processo de reformulação motivado pela análise preliminar dos dados. De acordo com Bardin:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (2011, p. 147).

A mesma autora estabelece alguns critérios que determinam a boa qualidade das categorias, e que tivemos em consideração na conceção das mesmas, como a exclusão mútua (cada elemento apenas pode ser inserido numa divisão); a homogeneidade, ou seja, a coerência da classificação; a pertinência ou adequação entre material e quadro teórico; a objetividade e a fidelidade (uniformidade da classificação); e a produtividade (fertilidade dos resultados de acordo com o processo indutivo e a fiabilidade dos dados) (Bardin, 2011, pp. 249-250).

A definição de categorias obedeceu, por conseguinte, aos princípios da fidelidade e da validade, sendo construídas de acordo com os subsídios teóricos, os objetivos e as finalidades de investigação e a pré-leitura dos dados compilados. De acordo com Carmo & Ferreira, a fidelidade “diz respeito ao problema de garantir que diferentes codificadores cheguem a resultados idênticos (fidelidade inter-codificadores), e que um mesmo codificador ao longo do trabalho aplique de forma igual os critérios de codificação (fidelidade intra-codificador)” (1998, p. 259).



Por sua vez, a validade “diz respeito àquilo que o investigador pretendia medir. Uma análise de conteúdo será válida quando a descrição que se fornece sobre o conteúdo tem significados para o problema em causa e reproduz fielmente a realidade dos factos” (1998, p. 259).

Apresentamos, seguidamente, um quadro com a explicitação de categorias e subcategorias de análise (ver Quadro 4)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<b>C1. Conhecimentos sobre línguas e culturas</b>	C 1.1 Conhecimentos sobre as línguas C 1.2 Conhecimentos sobre culturas e religiões C 1.3 Conhecimentos sobre o Mundo
<b>C2. Comportamentos e atitudes em relação às atividades e ao Outro</b>	C 2.1 Envolvimento e implicação nas atividades (Concentração, Energia, Motivação/ satisfação)  C2.2 Abertura e respeito pelo Outro
<b>C3. Capacidades de interação com o Outro</b>	C 3.1 Inferência de formas para interagir e acolher o Outro C 3.2 Iniciativa para interagir e acolher o Outro

Quadro 4 - Categorias e subcategorias de análise

Na definição destas categorias foram de grande valia os parâmetros de avaliação da CCI esboçados por Byram (1997), bem como o quadro de referência proposto no documento *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (Candelier, et al., 2012), que estabelece uma avaliação da competência plurilingue e intercultural a partir da divisão em três domínios epistemológicos: os conhecimentos, as atitudes e as capacidades.

O domínio dos conhecimentos diz respeito ao saber construído sobre outros contextos sociais, bem como sobre produtos e hábitos culturais, abarcando uma consciência dos aspetos do próprio país e de outros. Assim, em relação à primeira categoria, “Conhecimentos sobre línguas e culturas”, subdividimo-la nas subcategorias “Conhecimentos sobre línguas”, “Conhecimentos sobre culturas e religiões” e “Conhecimentos sobre o Mundo”. Quanto aos “Conhecimentos sobre línguas”, pretendemos saber se os/as alunos/as foram capazes de: reconhecer a diversidade linguística das sociedades; identificar as línguas estudadas; saudar nessas línguas; reconhecer empréstimos linguísticos; identificar aspetos de

transparência entre palavras; associar línguas e países; e reconhecer a importância da língua na interação e no acolhimento do Outro. Relativamente aos “Conhecimentos sobre culturas e religiões”, é nosso objetivo compreender se os/as aprendentes foram capazes de: revelar atitudes de abertura face às mesmas; identificar semelhanças e diferenças entre as culturas estudadas; compreender os sentimentos das personagens dos *picturebooks*; reconhecer a diversidade religiosa das sociedades; e mobilizar conhecimentos que já traziam, expressando-se sobre os assuntos abordados. Por fim, no que diz respeito aos “Conhecimentos sobre o Mundo”, pretendemos perceber se os/as alunos/as foram capazes de: interpretar um mapa, identificando línguas, religiões e países, identificando e relacionando países e nacionalidades; e mobilizar conhecimentos que já traziam, relacionando a sua realidade com a dos países abordados (aspectos geográficos, culturas agrícolas, animais, objetos, etc..).

Ao longo das sessões, procurámos construir conhecimento sobre a diversidade linguística, cultural e religiosa, pelo que a análise dos dados recolhidos permitirá retirar ilações sobre os saberes adquiridos. Uma vez que estas sessões constituíram, para os sujeitos aprendentes, um dos primeiros passos no processo de desenvolvimento da CCI, não esperamos que evidenciem conhecimentos aprofundados sobre as línguas do mundo, os aspetos culturais ou religiosos, mas apenas que reconheçam a diversidade como elemento de enriquecimento da sociedade, identificando línguas, religiões e aspetos culturais abordados nas aulas, bem como outros que conheçam em virtude das suas experiências pessoais. É importante perceber também se os/as alunos/as foram capazes de reconhecer o contributo destes conhecimentos para a interação, o relacionamento e o acolhimento do Outro.

Quanto à segunda categoria, “Comportamentos e atitudes em relação às atividades e ao Outro”, trata-se de compreender em que medida os/as alunos/as adotaram comportamentos positivos e recetivos em relação ao Outro e às atividades, e se foram capazes de assumir outras perspetivas, numa lógica de alteridade, aceitando e celebrando as diferenças, a nível de crenças e práticas culturais distintas das suas. Por isso mesmo, consideramos produtivo recolher dados, não só através do discurso dos participantes, mas também da linguagem

não-verbal, mais concretamente, dos sinais de envolvimento. Dividimos, por conseguinte, esta categoria em duas subcategorias: “2.1 Envolvimento/ implicação nas atividades” e “2.2 Abertura e respeito pelo Outro”.

A primeira subcategoria refere-se à avaliação dos comportamentos reguladores, por meio da observação de sinais de envolvimento relativos aos seguintes domínios: concentração, atenção e satisfação/ motivação (Laevers, 1994). Atendendo aos pressupostos do Modelo Experiencial de educação, o conceito de “envolvimento” institui-se enquanto indicador da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Gabriela Portugal:

Prestar atenção à qualidade de implicação da criança e perceber o que significa para ela experienciar um determinado contexto educacional (processo de reconstrução da experiência da criança), não sendo fácil, é o que parece verdadeiramente estar na base de uma avaliação e intervenção educativa qualitativamente superior. A adoção de uma atitude experiencial pressupõe a capacidade de o adulto colocar-se na perspetiva da criança (e em consonância, ir mais devagar, dizer por outras palavras, propor outra abordagem, diversificar as atividades etc.), mobilizando na relação dimensões como a empatia e intuição (2012, p. 598).

Tendo em conta esta perspetiva experiencial da educação, considerámos que uma avaliação do envolvimento no contexto da educação para a CCI, em alunos/as do 1.º CEB, seria de extrema relevância, dado que o seu envolvimento seria um primeiro passo para se desenvolver a disponibilidade para acolher o Outro. Por outras palavras, avaliar a concentração, a atenção e a motivação/ satisfação dos/as alunos/as, ao longo de sessões votadas a conteúdos do domínio intercultural, permitiu retirar ilações sobre esse desejo de abertura a outras línguas, crenças e vivências, sendo imprescindível para responder às questões geradoras da investigação.

Neste contexto, recolhemos dados a partir da observação direta participante e da videogravação, avaliados de acordo com sinais de envolvimento. Os sinais de envolvimento selecionados foram avaliados em cinco níveis, organizados de forma crescente, a saber: ausência de atividade; atividade muito interrompida; atividade mais ou menos contínua; atividade com momentos intensos/ motivada; atividade muito intensa. A avaliação dos níveis de envolvimento

permitiu compreender se o/a aluno/a revelava disponibilidade e disposição para acolher os temas tratados e as atividades propostas.

No que diz respeito à subcategoria “2.2 Abertura e respeito pelo Outro”, pretendemos recolher e analisar dados relativos ao discurso (oral, escrito ou pictórico) dos/as alunos/as, com o escopo de compreender a disponibilidade para conhecer, respeitar e interagir com o Outro. Na verdade, entendemos que “conhecer” diferentes perspectivas culturais e religiosas não significa necessariamente aceitá-las como válidas e respeitá-las. Assim, foi nosso intuito levar os/as discentes a concluir que, no mundo, existem perspectivas, hábitos e costumes semelhantes e diferentes dos nossos e que a nossa cosmovisão e conjunto de valores não são mais legítimos, nem superiores ou inferiores aos do Outro. Da mesma forma, procurámos saber se tinham a consciência de que a convivência pacífica de todos implica respeitar a liberdade de cada um para adotar os próprios princípios. Por conseguinte, no âmbito desta subcategoria de análise, pretendemos compreender em que medida os/as aprendentes foram capazes de estabelecer comparações entre o seu universo de referências (linguísticas, religiosas, sociais e culturais) e o do Outro, relevando abertura de espírito e respeito.

No que se refere à terceira categoria, “Capacidades de interação com o Outro”, trata-se de compreender em que medida os/as alunos/as iniciaram um percurso, orientado pelas professoras participantes, em direção ao que Michael Byram denominou “agir interculturalmente” (“Acting interculturally”), ou seja, “being able to take an external perspective on oneself as one interacts with others and to analyse and, where desirable, adapt one’s behavior and underlying values and beliefs” (2008, p. 68). Deste ponto de vista, e em consonância com o que referiu o mesmo autor, as capacidades implicam uma dimensão afetiva, cognitiva e comportamental (Byram, 2008), sendo o seu desenvolvimento essencial para que o/a aluno/a se compreenda a si mesmo e à sua cultura, pela reflexão produtiva decorrente da análise das suas práticas culturais em comparação com as do Outro.

Procedemos à divisão da categoria três em duas subcategorias: “Inferência de formas para interagir e acolher o Outro” e “Iniciativa para interagir e acolher o Outro”.

Entendendo que o conceito de “acolhimento do Outro” implica respeitar e celebrar a diversidade na sua comunidade e na comunidade global, valorizando as próprias vivências, língua e cultura, bem como a de outros indivíduos, procurámos, em primeiro lugar, avaliar as inferências de formas de acolhimento e interação, produzidas a partir dos vários recursos apresentados nas sessões (nomeadamente dos *multicultural picturebooks*) e, em segundo lugar, analisar em que medida os/as alunos/as mobilizaram conhecimentos prévios ou desenvolvidos durante as sessões, para se expressarem sobre como interagir e acolher indivíduos de outros universos culturais e linguísticos.

Por fim, cumpre ainda salientar que os dados recolhidos referentes às categorias mencionadas resultam de um trabalho holístico, pelo que procurámos desenvolver de forma inter-relacional conhecimentos, comportamentos, atitudes e capacidades, entendendo que apenas desta forma a CCI pode ser potenciada.



## Capítulo 4 – Interpretação dos resultados

*An intercultural approach is important within the curriculum in order to help pupils to develop the ability to recognise inequality, injustice, racism, prejudice and bias and to equip them to challenge and try to change these manifestations when they encounter them. Young people should be enabled to appreciate the richness of a diversity of cultures and be supported in practical ways to recognise and to challenge prejudice and discrimination where they exist.*

(Department of Education and Science - Ireland, 2002, p. 34).

Depois de enunciadas as categorias e subcategorias de análise, surge o momento de proceder à interpretação dos resultados, remetendo para as evidências que permitiram retirar ilações, de modo a responder às questões de investigação inicialmente formuladas, que voltamos a transcrever:

- De que forma as atividades de educação para a diversidade linguística, cultural e religiosa em aula de inglês no 1.º CEB contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural?
- De que forma as atividades de desenvolvimento da competência comunicativa intercultural permitem educar para o acolhimento do Outro?

De modo a salvaguardar a identidade dos/as alunos/as que estiveram envolvidos/as neste projeto, ao apresentarmos as transcrições das videograções, as crianças serão identificadas pela letra “A”, seguida do número atribuído a cada sujeito.

### 4.1 Conhecimentos sobre línguas e culturas

#### 4.1.1. Conhecimentos sobre línguas

*Language is a skin: I rub my language against the other. It is as if I had words instead of fingers, or fingers at the tip of my words (Barthes, 2001, p. 73).*

Passamos a analisar os resultados no que diz respeito à categoria 1, “Conhecimentos sobre línguas e culturas”, nomeadamente à subcategoria 1.1 “Conhecimentos sobre línguas”. Apresentaremos a leitura dos resultados de acordo

com a sequência cronológica das sessões. A partir deste momento, para que melhor se proceda à relação entre leitura de dados e sua compilação, faremos referência, não só ao anexo, como também à tabela de compilação de dados, de onde retirámos as evidências e a partir das quais produzimos inferências. Estas surgem identificadas pelo número da sessão (S1, S2, S3, S4, S5, S6 ou S7) e pela identificação da tabela.

No que diz respeito aos elementos analisados da segunda sessão, através do diálogo estabelecido entre docentes e discentes para a interpretação do livro *My two Blankets* (Kobald & Blackwood, 2014), os/as alunos/as concluíram sem dificuldade que a personagem principal se encontrava num país de acolhimento, cuja língua não conhecia e que tal a fazia sentir-se mal e a levava a isolar-se, como se observa na seguinte transcrição:

P – What do you see↗  
Als – comboio/ train/ cidade  
P – in English  
Als – a city  
P – Where is the girl↗  
A17 – no train  
P – Is this place familiar or strange↗  
Als – strange  
P – where is she↗onde é que ela está↗  
A19 – numa cidade desconhecida  
P – e como é essa city↗  
Als – strange/ escura  
P – e é o mesmo country↗o mesmo país↗  
Als – no  
P – que country é↗  
A7 – é outro país novo  
A22 – é um país que a está a receber  
(Sessão 1 – vídeo 1, 00:25:14/00:26:50)

Compreenderam, igualmente, que foi essencial que uma menina comesse a brincar com ela e a ensinar-lhe novas palavras, para que se sentisse feliz, como se pode depreender das respostas dadas à questão “O que significa para ti o chapéu-de-chuva?” (Anexo 9, S1 – tabela1; S1 – tabela 2). A título de exemplo, estas são algumas das respostas: “Para mim é o símbolo da amizade”; “amor e alegria”; “a ajuda”; “significa as palavras que a Cartwheel aprendeu”; “um gesto de amizade”.



Desta forma, concluímos que os/as aprendentes compreenderam que uma pessoa pode pertencer a várias comunidades linguísticas, conservando e valorizando a sua língua materna e, simultaneamente, aprender novas línguas.

De igual forma, no contexto da sessão 2, nomeadamente no que diz respeito ao momento de autoavaliação, em que se pedia que os/as alunos/as respondessem, em três cartões em forma de chapéu de chuva, à pergunta “O que aprendi?”, foi curioso notar que, sem qualquer sugestão por parte das docentes, grande parte dos/as alunos/as apontou palavras em língua somali e em inglês (Anexo 10, S2 – Tabela 2), relativos ao léxico da sala de aula, o que revela o interesse dos sujeitos em conhecer palavras de novas línguas. A título de exemplo, referiram as palavras: “buuga, sawir, computer, pencil case, school, caag, kursi, qalinka, board, Kiisca”.

A partir dos dados da sessão 3 (Anexo 11, S3 – Tabela 1), em que se focalizaram as línguas árabe e inglesa, embora os/as alunos/as não tivessem respondido corretamente à pergunta para preenchimento de espaço em branco “O árabe é a quarta língua mais falada do mundo”, uma vez que esse conteúdo não foi devidamente consolidado durante a sessão, à pergunta “*As-salamu alaykom* quer dizer: a paz esteja contigo”, a maioria acertou. Além disso, no questionário de autoavaliação, em que se colocou a pergunta de resposta aberta “O que aprendi?”, oito sujeitos apontaram essa saudação em árabe ou outros elementos de domínio linguístico, como o alfabeto árabe ou os influxos do árabe na língua inglesa (Anexo 11, S3 – Tabela 2), evidenciando uma vontade de conhecer saudações em outras línguas. Algumas dessas respostas foram: “alfabeto árabe”, “*As salamu alaykom*” e “*Sukkar, zarafa, limum*”.

A partir da análise dos dados, verificámos que a maioria dos/as discentes realizaram a ficha sobre os influxos do árabe na língua inglesa (Anexo 4.2) com facilidade e com interesse (ver Figura 4), sendo que vinte acertaram nas respostas.



Figura 4 – Sessão 3 – exercício empréstimos do árabe ao inglês

A ficha foi elaborada tendo em consideração o recurso à transparência escrita, sendo que concluímos que os/as alunos/as revelaram capacidades de identificação de aspetos de transparência entre as palavras em árabe e em inglês como, por exemplo, “al-kohul/ alcohol”, “al-gutun/cotton”, “zarāfa/giraffe”, “līmūn/ lemon”, “nāranj/orange”.

A par disso, constatámos igualmente que os sujeitos demonstraram entusiasmo em aprender a saudar em árabe, sendo que empregaram inclusivamente as expressões abordadas de forma espontânea, no contexto dessa sessão e em outros momentos posteriores, como se observa no seguinte excerto transcrito:

P – vamos concluir a aula/ não se esqueçam do desenho  
 A4 – wa asalamu alaikom  
 P – muito bem/ wa alaikom asalam  
 (os/as alunos/as vão-se levantando e saindo)  
 Als – wa asalamu alaikom/ teacher  
 (sessão 3 – vídeo 2, 25:15:07/25:50:09)

Relativamente à sessão 5, centrada nas culturas americana e indiana, bem como na língua inglesa e híndi, os conhecimentos de línguas foram desenvolvidos, primeiramente, a partir da atividade de cantar uma música em híndi sobre um festival de outono. De acordo com a análise da videogravação, as crianças revelaram facilidade em reproduzir a letra da música em híndi, manifestando grande entusiasmo nesta atividade, como será analisado com maior detalhe no ponto 4.2.1 deste relatório. Na resolução de uma ficha de trabalho, recolhida antes da correção, duas perguntas incidiam sobre os conteúdos no domínio das línguas (Anexo 6.5), a pergunta 1, em que se pedia que identificassem a língua oficial dos EUA, e a

pergunta 5, em que se pedia que nomeassem o alfabeto da língua híndi. No primeiro caso, onze sujeitos acertaram na pergunta, sendo que, no segundo caso, vinte e um sujeitos deram a resposta correta. É curioso notar que a primeira pergunta incidia num conteúdo que já vinha a ser tratado nas aulas de inglês, constando no manual (Albuquerque & Marques, 2015, p. 10), e que fora retomado nesta sessão, embora esse facto não tivesse implicado maior correção. Quanto à pergunta 5, esse conteúdo apenas tinha sido abordado na sessão 5, obtendo, no entanto, maior número de respostas certas. Fazendo uma leitura deste aspeto, podemos especular que o facto de terem apresentado tantas respostas corretas à pergunta sobre o alfabeto Devanagari se tenha relacionado com o interesse que a cultura indiana despertou nos/as alunos/as, na medida em que evidencia aspetos francamente distintos da realidade dos/as discentes, o que não ocorre com a cultura americana.

Através da videogravação, foi também possível avaliar o preenchimento de uma ficha baseada em empréstimos da língua indiana na língua inglesa (Anexo 6.3). Tal como ocorreu na sessão 3, esta ficha foi elaborada tendo em consideração o recurso à transparência escrita, pelo que verificámos que os/as alunos/as revelaram capacidades de identificação de semelhanças entre as palavras em híndi e em inglês. Ainda na sessão 5, pela videogravação, observámos que grande parte dos/as alunos/as conseguiam identificar com facilidade léxico relativo às estações do ano, em língua inglesa, distinguindo as seis estações do ano da Índia por contraste com as quatro estações dos contextos português e britânico. A par disso, demonstraram um especial gosto em ler palavras em híndi, como se observa pela seguinte transcrição:

P – vamos tentar ver quais são estas *seasons* que vocês têm aí  
nessa folhinha/ quem é que quer ler↗  
(vários alunos põem o dedo no ar)  
P – é a Diana/ consegues ler a primeira *season*↗? lê em cima e  
depois em baixo/ lê como tu sabes  
A17 – *vasant ritu*  
P – muito bem↗ *vasant ritu/ ritu* quer dizer estação/ portanto é a  
estação do ano vasa/ e em baixo↗  
A17 – spring  
P – spring in English/ spring/ o que é que é spring↗  
Als – primavera

P – muito bem ↗ vamos ver outra estação do ano (vários alunos com as mãos no ar)  
A8 – eu quero ler  
P – here (aponta para um aluno com o braço no ar)  
A8 – drishma ritu/ summer  
P – summer/ o que é que é summer ↗  
Als – verão  
P – muito bem/ quem é que quer ler agora ↗  
Als – eu quero ler/ eu também quero ler  
P – ok/ lê tu agora (aponta para um aluno)  
(sessão 5 - vídeo 1, 00:17:15/ 00:18:12)

O interesse pela língua híndi é corroborado pelas informações veiculadas nas respostas à pergunta de autoavaliação, “O que aprendi?” (Anexo 13, S5 – tabela 3), em que vários/as alunos/as fazem referência à canção em híndi e a palavras dessa língua. Algumas das respostas foram: “Canção, vacas sagradas”, “Cantar música de outono da Índia”, “Aprender palavras indianas”, “Tivemos de cantar indiano e aprendemos a cantar”, “Uma língua nova”.

No que se refere à sessão 6, os conhecimentos de línguas foram apreendidos a partir da ficha de autoavaliação. A sessão incidia em vários lugares do mundo por onde a personagem Granny viajava, retomando-se conteúdos já abordados nas aulas quanto a países e nacionalidades. Nas respostas à questão de autoavaliação, “O que aprendi?”, vinte e um sujeitos selecionaram, entre outros aspetos, palavras em inglês, correspondentes a referências dos países abordados, como “boomerang”, “kite”, “lanterns”, “cats”, “masks” “carpet”, “lamas”, etc.. Observamos, assim, que os/as discentes retiveram léxico associado a aspetos que mais curiosidade lhes suscitaram e que mais lhes interessaram, como os animais, as brincadeiras, etc..

Quanto à sessão 7, que encerrou o projeto, e em que lhes pedimos para organizarem uma festa de acolhimento às personagens tratadas ao longo das sessões, através da videogravação e da análise das cartolinas elaboradas em grupo, observámos que a maioria dos sujeitos se recordava das línguas faladas pelas personagens – o árabe, o híndi, o somali e o inglês. Assim, os grupos responsáveis por acolher o Abdul (Marrocos), o Hassan (Somália), o Peter (Austrália) e o Elliot (EUA) elaboraram frases de boas-vindas nas línguas dessas personagens e nos alfabetos correspondentes, socorrendo-se dos apontamentos.

Por sua vez, o grupo que “acolheu” o Kailash, escreveu “Índia” em alfabeto devanagari (Anexo 15, S7 – Tabela 1).

Em síntese, apurámos que os sujeitos apreenderam conteúdos sobre a diversidade linguística, pela associação entre línguas e países, a saber: árabe (Marrocos); inglês (EUA, Austrália); híndi (Índia); somali (Somália). Além disso, verificámos que os/as alunos/as foram capazes de identificar palavras nas línguas estudadas, incidindo sobretudo em vocabulário no âmbito das unidades previstas na planificação do professor cooperante, com as quais as sessões dos projetos foram articuladas, referentes a saudações, à escola e ao outono (Anexo 16). Observámos, a par disso, que os sujeitos reconheceram a importância de recorrer à língua dos meninos a acolher, inclusivamente escrevendo expressões em letras de outros alfabetos (devanagari ou árabe), como forma de os receber bem. Durante as sessões, nunca observámos qualquer comentário desfavorável à aprendizagem de palavras nas línguas estrangeiras abordadas, pelo contrário, os/as alunos/as revelaram grande receptividade e curiosidade em conhecer novos idiomas. Assim, no final do projeto, cremos que os conhecimentos adquiridos sobre línguas aproximaram os/as alunos/as de pessoas de diferentes partes do mundo, pois as palavras, como dedos que tocam, como notou Roland Barthes, proporcionam um encontro tangível com o Outro.

#### **4.1.2 Conhecimentos sobre culturas e religiões**

*O conhecimento está encoberto pela ignorância e por isto os mortais vivem em erro.*

(Bhagavad Gita, pp. V, 15)

Analisando, agora, a subcategoria 1.2, os conhecimentos sobre culturas e religiões, cumpre voltar a sublinhar que era nosso intuito que os sujeitos desenvolvessem atitudes de abertura face às mesmas, identificando semelhanças e diferenças entre as culturas estudadas. Para tal, considerámos importante dar a conhecer aspetos relacionados com a indumentária, a gastronomia, as religiões, os hábitos e os costumes (para além das línguas, que tratámos no ponto anterior),

entre outros elementos culturais que lhes permitissem desenvolver um espírito de receptividade e respeito perante outras formas de estar e agir.

Na sessão 2, foi pedido aos/às alunos/as que desenhassem o que mais os/as marcou na história da personagem Hassan (Hoffman & Littlewood, 1993). Fazendo uma leitura desses desenhos, verificámos que foram sensíveis aos aspetos explicados a propósito da cultura religiosa. A título de exemplo, os sujeitos A17 e A5 desenharam a mãe de Hassan vestida com um *hijab*, aplicando os aspetos de indumentária abordados na sessão.

Também na sessão 3, a mãe da personagem Abdul é desenhada por um aluno com *hijab* (ver Figura 5).



Figura 5 – Desenho “mãe Abdul”

Na sessão 3, a propósito da interpretação do livro *Mirror* (Baker, 2011), mais precisamente da quinta abertura, pedimos que interpretassem uma parte do *picturebook*, em que se ilustrava pessoas de comunidades diferentes numa fila de supermercado, na cidade de Sidney, pelo que verificámos que os/as discentes conseguiram compreender que, no seio de uma comunidade, coexistem pessoas de diferentes religiões, culturas e nacionalidades, como se observa no seguinte excerto transcrito:

- P – Are there people from different cultures in the supermarket checkout line? what cultures? veem pessoas de outras culturas na fila? quais?  
Als – são muçulmanos  
P – como sabem?  
Als – as roupas/ têm lenços

P – pois é/ aquelas roupas têm nomes muito distintos e são tradicionais de vários países

A8 – é o lenço da mãe do Abdul

P – very well/ o hijab/ e também usam outras roupas/ como os thoubh e os taqiyah/ aquela túnica que o senhor leva// e vocês também conhecem/ aqui onde vocês vivem/ people from other cultures↗

Als – sim

P – e são de onde↗where are they from↗

Als – China

A23 – eu tenho primos do Japão que vêm cá no verão

A18 – da Ucrânia

Als – brasileiros

(sessão 3 – vídeo 1, 00:19:07/00:21:09)

Ainda no contexto da sessão 3, em que explorámos o livro *Mirror*, quando pedimos aos/às alunos/as que fizessem um desenho sobre a forma de acolher a personagem Abdul (Anexo 11, S3 – Tabela 3.1), apurámos que foram capazes de aplicar conhecimentos sobre a cultura marroquina, relativamente a gastronomia (A5); geografia (A2); religião (A3, A9, A14, A25); hábitos e costumes (A7). Vários/as alunos/as representaram um tapete, sendo que, na recolha de comentários aos desenhos, explicaram que seria para que o Abdul pudesse rezar ou viajar para a sua terra natal quando tivesse saudades (ver Figura 6).



Figura 6 – Desenho “acolhimento do Abdul”

Na sessão 4, desenvolvida em torno do livro *All Kinds of Beliefs* (Damon, 2000), foram focadas várias religiões do mundo. A partir dos elementos retirados

da videogravação, verificámos que os/as alunos/as foram capazes de estabelecer comparações entre diferentes culturas religiosas, como demonstram os seguintes excertos transcritos:

P – quem se recorda qual era a religião do Abdul?

Als – marroquina

P – a religião não era marroquina/ começava por um eme...muç...

Als – era...muçulmana

P – e a maioria de nós em Portugal somos o quê?

a12 – católicos

P – este livro chama-se *All kinds of beliefs*/ que significa todo o tipo de crenças (mostrando capa do livro)

(Sessão 4 - Vídeo 0, 00:04:35/00:06:10)

-----

A19 – o que é que aquele menino tem na cabeça? (apontando para imagem na capa do livro)

P – quer dizer que ele pertence a uma religião qualquer que implica que ele use um chapéu/ e é isso que nós vamos descobrir (...) e neste aparece uma noiva/ qual é a religião que nós temos/ este véu é usado por quem?

Als – noivas

P – quais noivas?

Als – portuguesas/ cristãs

(...)

P – e depois têm aqui esta menina (apontando para a imagem de outra personagem na capa do livro) de que já falámos/ o que é que ela tem aqui na cabeça?

Als – um lenço

P – é um hi...

Als – hijab

P – ela está a utilizar um hijab/ very good

(Sessão 4 - Vídeo 0, 00:11:52-00:13:27)

No questionário final (Anexo 5.4), a propósito da análise do livro, pedimos que os/as alunos/as relacionassem algumas religiões com símbolos, templos e hábitos e, na sua maioria, responderam corretamente às questões. Catorze dos sujeitos identificaram corretamente o símbolo do islamismo e os países onde tem maior expressão; dezasseis acertaram na resposta à pergunta sobre os templos hindu, judaico e cristão; dezasseis alunos/as relacionaram corretamente religiões e tradições. Face à pergunta de autoavaliação, “o que aprendi?”, os/as alunos/as revelaram ter apreendido aspetos diversos sobre as religiões abordadas, a saber:



“Religions”, “traditions”, “temples”, “Wasak”, “Magen David”, “Wat”, “Muslims”, “Jews”, “Christians”, “hijab”, “Mosque” e “Buddhist”, entre outros (S4 – Tabela 3).

Quanto à sessão 5, aquando do diálogo entre professora e alunos/as para interpretar o livro *Same, same but different* (Kostecki-Shaw, 2011), verificámos que revelaram grande curiosidade em relação a aspetos culturais distintos, como demonstra a seguinte transcrição:

P – eu tenho que vos explicar uma coisa sobre as vacas na Índia/  
alguém sabe...  
A7 – são sagradas  
(...)  
P – são sagradas/ pois são/ as vacas lá são sagradas/ o que  
significa que elas não podem fazer nenhum trabalho/ por exemplo/  
puxar uma carroça/ não podem fazer/ há outros animais que fazem  
isso  
A9 – os burros  
P – não se podem comer vacas  
(...)  
A10 – porquê↗  
P – é a crença deles  
A12 – e se elas morrerem com uma doença também têm de fazer  
um funeral↗  
P – enterram-nas com todo o respeito  
(sessão 5 - vídeo 2, 00:03:35/00:04:58)

Observámos igualmente que alguns/mas discentes tiveram dificuldade em relacionar conteúdos abordados em sessões diferentes, nomeadamente sobre a diversidade religiosa e a indumentária. No entanto, parte deles/delas conseguiu mobilizar conhecimentos sobre aspetos estudados ao longo do projeto, ainda que com alguma ajuda por parte das professoras estagiárias, como se exemplifica na seguinte transcrição:

P – alguém conhece aquela roupinha que as senhoras estão a  
usar↗  
(muitos alunos levantam as mãos)  
P – (apontando para uma aluna) sabes o nome↗  
A13 – são da Índia  
P – são da Índia e ... (aponta para outro aluno)  
A15 – protege do frio e do calor  
P – também/ e chama-se ... saree  
Pa – eles sabem uma curiosidade sobre o saree/ não sabem↗... o  
saree era aquele pedaço de pano de que nós falámos  
Als – já sei/ tem mais de seis metros  
(Sessão 5 - vídeo 2, 00:09:19/00:07:13)

Ainda no contexto da quinta sessão, procedendo à análise do exercício dois da ficha de trabalho (Anexo 6.5.), vinte e um/a aprendentes identificaram a vaca como animal sagrado na Índia, e vinte identificaram a cor do Taj Mahal, pelo que verificamos que estes aspetos foram apreendidos pela grande maioria dos sujeitos. Ainda a respeito da sessão 5, na pergunta de autoavaliação, “O que aprendi?” (S5 – tabela 3), dezassete sujeitos salientaram elementos que se prendem com o domínio religioso, pelo que nos parece que tal se deve à curiosidade que os mesmos suscitaram. A título de exemplo, os/as discentes mencionaram: “vacas sagradas”, “deuses”, “macaco sagrado”, “deuses de 4 braços”.

Passando agora a analisar os dados da sessão 6, aquando do diálogo de interpretação do livro *My Granny Went to the Market* (Blackstone, 2006), verificámos que os/as alunos/as conseguiram mobilizar conhecimentos sobre aspetos culturais abordados nas sessões precedentes. A título de exemplo, observem-se os seguintes excertos transcritos:

P – já vimos que é na Tailândia/ o que é que vocês já identificaram ↗

A3 – o Buda

P – e o que é isto aqui ↗ (aponta para um templo budista)

A5 – o templo

(sessão 6 - Vídeo 1, 00:15:00/ 00:15:30)

-----

P – do you know this here ↗ (apontando para a imagem de um monumento no *picturebook*)

Als – palácio

P – a Turquia fica aqui numa zona em que existe uma religião engraçada que se chama Muslim/ qual é a religião ↗

Als – humm...

A20 e A22 – muçulmanos

P – muçulmanos/ very good/ e os muçulmanos costumam ir a um templo que vocês já sabem o nome...como é que se chama o templo onde os muçulmanos costumam ir ↗

A3 – igreja

P – igreja somos nós os cristãos/ ninguém se lembra ↗

Als – mesq....mosca...

P – (mostrando, então, uma imagem da “blue mosque”)

Als – mosque

(sessão 6 – Vídeo 1, 00:08:11/00:09:15)

Quanto à pergunta de autoavaliação proposta no final dessa sessão, “O que aprendi?”, todos os sujeitos conseguiram destacar aspetos relacionados com a cultura dos países estudados (S6 – Tabela 1), como, por exemplo: A17 - “*Russia, Mexico, boomerang, cats, kite and lanterns*”.

No que diz respeito à sessão 7, que finalizou o projeto, e em que os/as discentes deveriam planificar uma festa de acolhimento, foram mencionando vários elementos culturais abordados ao longo das sessões. Assim, os vários grupos procuraram selecionar comidas e bebidas relacionadas com a cultura das personagens abordadas, assim como trouxeram objetos que os fizessem sentir em casa. A título de exemplo, sugeriram trazer animais de peluche que os lembrassem da sua terra natal: camelo de peluche (Marrocos), coala e canguru (Austrália), elefantes e vacas (Índia). Além disso, decidiram desenhar a bandeira oficial dos países dessas personagens como forma de as homenagearem (Anexo 15 – S7 – tabela 1).

Em suma, no final do projeto, observámos que os/as alunos/as conseguiram apreender factos sobre costumes e tradições de outros povos, sendo capazes de inferir traços culturais a partir dos *multicultural picturebooks* e de outros textos. Além disso, mobilizaram conhecimentos que traziam, de modo a estabelecer comparações entre o seu contexto cultural e o do Outro. A este respeito, os/as alunos/as conseguiram igualmente identificar aspetos semelhantes e dissemelhantes entre as diferentes culturas e religiões, o que contribuiu para uma maior consciencialização face à heterogeneidade cultural e religiosa da comunidade local e global. Além desses aspetos, cumpre também salientar que os/as discentes tomaram consciência da difusão da língua inglesa por vários países, sobretudo através das personagens de Peter e de Elliot, que lhes deram a conhecer aspetos da cultura americana e australiana, permitindo que depreendessem elos de ligação entre crianças de todo o mundo. Esperemos, assim, que estas crianças consigam agilizar os saberes desenvolvidos para, de futuro, serem mais recetivas à visão, aos hábitos e às crenças dos outros e, conseqüentemente, ajam de forma intercultural, repudiando atitudes de exclusão baseadas na ignorância, como sublinham as palavras do Bhagavad Gita, em epígrafe.

#### 4.1.3 Conhecimentos sobre o Mundo

*Sei ter o pasmo essencial  
Que tem uma criança se, ao nascer,  
Reparasse que nascera deveras...  
Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do Mundo...*

In “O guardador de Rebalhos” (Caeiro, 1993, p. 24)

Analisando, agora, a subcategoria 1.3, os conhecimentos sobre o mundo, é nosso propósito compreender em que medida os/as alunos/as foram capazes de interpretar um mapa, identificando línguas, religiões e/ ou países, bem como identificando e relacionando países e nacionalidades. Por fim, analisaremos se os/as alunos/as conseguiram mobilizar conhecimentos que já traziam, relacionando o seu conhecimento sobre o mundo com as novas aprendizagens (sobre aspectos geográficos, culturas agrícolas, animais, objetos, etc.).

No decurso da sessão 3, desenvolvida em torno da leitura do livro *Mirror* (Baker, 2010), houve a oportunidade de os/as alunos/as compararem dois espaços geográficos completamente distintos: a cidade de Sidney (Austrália) e o Vale das Rosas (Marrocos). A esse respeito, devemos sublinhar que os/as discentes conseguiram distinguir estes dois espaços geográficos, bem como associar modos de vida e meios de transporte. Assim, foram capazes de identificar meios de transporte do deserto marroquino (burros e camionetas) e da cidade (carros, camiões, carrinhas, aviões, etc.), bem como comparar o tempo de deslocação. Os/as alunos foram produzindo inferências a partir da análise do texto, concluindo que, no deserto, a família do Abdul tinha de acordar muito mais cedo do que a família do Peter, e conseguiram associar esse aspeto ao tempo de deslocação que implicava cada meio de transporte. Ainda a propósito do livro *Mirror*, os/as alunos/as conseguiram compreender que existem outros animais do deserto para além do camelo ou dromedário, desconstruindo uma ideia prévia que alguns tinham, como se observa pelo seguinte excerto:

P – what's the mean of transport used by Peter and Abdul? (aponta para livro)  
Als – carro/ o Peter vai de carro

P – in English  
 Als – car  
 P – and Abdul's father ↗ o pai do Abdul  
 Als – vai de burro  
 A7 – e não vão de camelo ↗  
 P – há muitos animais no deserto, que podem ser camelos, dromedários/ só têm uma bossa/ e no vale das rosas o mais comum é o burro/ que também é um animal comum aqui em Portugal/ não é ↗  
 A13 – sim/ a minha avó tem um  
 P – and who wakes up earlier ↗ Abdul or Peter ↗ quem acorda mais cedo  
 Als – o Abdul  
 P – how do you know/ como sabem ↗ look at the sky  
 Als – porque está de noite em Marrocos/ o Abdul tem sono  
 P – e por que é que o pai do Abdul tem de acordar tão cedo ↗  
 Als – porque o burro demora muito tempo no deserto  
 P – very well/ and Peter ↗ por que é que demora menos tempo ↗  
 Als – as coisas estão mais perto na cidade/ vão de carro  
 (sessão 3 – vídeo 1, 00:15:03/00:16:46)

A partir dos elementos retirados da quarta sessão, verificámos que os/as alunos/as conseguiram interpretar um mapa sobre as religiões do mundo, como o seguinte excerto transcrito exemplifica:

P – neste mapa, what is the religion that is mostly spread ↗/ qual é a religião que está mais espalhada ↗  
 Als – blue  
 P – vamos olhar para a legenda que está em baixo/ a blue pertence a quê ↗  
 Als – cristãos  
 P – sim/ aos Christians  
 (...)  
 P- o que é Christianity  
 Als – cristãos  
 (...)  
 P – a seguir qual é a religião que tem mais expressão/ que tem mais cor/ espalhada ↗  
 Als – Islam  
 P – Islamic/ que é a mesma coisa que Islam/ islâmica ou muçulmana  
 (...)  
 P – e a seguir ↗  
 Als – dark blue  
 A6 – que só a Índia é que tem  
 P – very good/ que só a Índia é que tem/ esse país que está a azul escuro é a Índia/ onde há o Hinduism // a seguir temos...  
 Als – orange  
 P – que é o quê ↗  
 A15 – Buddhism

P – very good/ que é o Budismo  
 A21 – teacher/ os budas também há na China  
 P – yes/ very good/ e a última/ que é só uma bolinha pequenina ↗  
 A7 – Judaism  
 P – que é qual ↗ são os ju...  
 Als – judeus  
 A5 – está ali um símbolo na China que eu tenho num fio (...)  
 P – está aí na zona chinesa o símbolo do yin e do yang e estava ali a A5 a dizer que tinha um fio em casa com esses símbolos/ que significa o bem e o mal  
 A5 – (a comentar com uma colega) já percebo, o bom é um bocadinho bem e o mal é um bocadinho mau  
 (sessão 4 - vídeo 0, 00:07:19/00:12:00)

A partir deste trecho, observámos igualmente que os sujeitos procuraram mobilizar conhecimentos que já traziam, por exemplo, sobre o símbolo do yin e do yang.

Quanto à quinta sessão, foi pedido, no final da mesma, que os/as alunos/as realizassem uma ficha sobre os conteúdos abordados ao longo da leitura de *Same, Same but different* (Kostecki-Shaw, 2011). A partir dos resultados da mesma, pudemos observar que a grande maioria dos alunos/as (19) identificou corretamente a cidade pertencente aos EUA (Nova Iorque), mas que apenas uma parte (7 alunos/as) identificou o Ganges como rio da Índia, talvez por não ter sido suficientemente sublinhado durante a sessão ou porque não despertou o seu interesse.

Ainda no contexto desta sessão, foi pedido que identificassem meios de transporte dos EUA e da Índia, sendo que alguns/mas discentes conseguiram fazê-lo, como se percebe do seguinte excerto transcrito:

P – what's the means of transport that Elliot uses to go to school ↗  
 Als – autocarro/ bus  
 P – bus/ the school bus// e agora os means of transport in India ↗  
 A17 – carroça  
 P – carroça/ isto não é uma carroça/ chama-se riquexó  
 A9 – ah/ sim/ riquexó  
 P – and what others/ what other means of transport are there ↗  
 A13 – um elefante com uma manta  
 P – an elephant  
 (...)  
 Als – um camelo  
 P – é parecido com um camelo/ mas só tem uma bossa/ é um ...

A16 – um dromedário  
P – é um dromedário  
(sessão 5 – vídeo 2, 00:13:37/00:14:43)

No contexto da sexta sessão, foi pedido que os/as alunos/as identificassem países no mapa, partindo da análise do livro *Granny went to the market*. A este respeito, apurámos que a maioria dos/as mesmos/as foi capaz de o fazer, como podemos observar na seguinte transcrição:

P– here/ a Granny está em...  
Als – mercado  
P – e em que país↗  
Als – Turquia, Turquia  
P– very good, and what did she buy↗  
Als – tapetes voadores  
P – tapete voador/ e conseguem dizer a inglês tapete voador↗  
Als – flying carpet  
P– então eu vou pedir à...(A14) e ao...(A13) para irem ali ao mapa/ fazer a viagem de tapete e ...(A11) e ...(A18) também podem vir... e vão colocar o flying carpet na... em que país↗  
Als – Turquia  
(os/as alunos/as vão até ao mapa, segurando o tapete, e assinalam corretamente a Turquia com o cartão do tapete)  
(...)  
P – mas vocês já sabem o nome do país↗como é que se chama↗  
Als – Turkey Turquia  
(Sessão 6 - Vídeo 1, 00:06:34/ 00:08:06)

Em alguns casos, contudo, foi necessário a professora ajudar os/as discentes a localizar o país, apontando para o continente, como se observa na transcrição e imagem (Ver Figura 7) que se seguem:

P – vamos viajar até àquele país/ ‘bora↗  
A15 e A20 – (dirigem-se no tapete ao mapa e assinalam corretamente a Tailândia)  
P – what did she buy↗ what did she buy↗  
Als – gatos  
P – como é que se diz dois gatos↗  
Als – two cats  
(os alunos dirigem-se ao mapa no “tapete voador” e assinalam a Tailândia no mapa, embora com a ajuda da professora, que indica o continente)



Figura 7 – Atividade no mapa-múndi (Sessão 6)

(Sessão 6 - Vídeo 1, 00:13:58/ 00:14:38)

Na sessão 6, tivemos ainda a oportunidade de perceber que os/as discentes foram mobilizando conhecimentos sobre conteúdos abordados em sessões anteriores. Verificámos, por exemplo, que os/as alunos/as memorizavam com maior facilidade os aspetos relacionados com as histórias das personagens dos *picturebooks* que foram lendo, como se pode ver no seguinte excerto transcrito:

P – A Granny já foi aonde↗  
Als – Inglaterra  
P – In English  
Als – England  
P – já foi à terra do Hassan/ quem se lembra↗  
A4 – África  
P – África  
A8 – Somália  
P – very good↗/ já foi à terra do Kailash  
Als – à Índia  
P – e também já foi aos United States/ o Elliot/ que são...↗  
A6 – USA  
Als – América  
(sessão 6 – vídeo 1, 00:01:00/ 00:04:00)

Além disso, os/as alunos/as foram capazes de comparar aspetos geográficos retratados no livro com aqueles que se encontram no seu território, a partir das imagens do livro, como percebemos desta transcrição:

P – nesta imagem há uma coisa aqui muito parecida com Montemor/  
sabem o que é↗ o que é↗  
A7 – eu sei/ há canoas  
P – há canoas/ mas também há outra coisa/ do you know what they  
are doing here↗ sabem o que eles estão a fazer aqui↗  
A2 – milho  
A25 – arroz  
P – muito bem/ eles estão a plantar arroz/ e será que eles usam  
tratores como nós aqui↗  
Als – não/ é touros  
P – eu vou-vos dar uma novidade/ isto não são touros...  
(...)  
P – alguém já disse o certo...  
A8 – búfalo  
P – muito bem/ é um búfalo  
(sessão 6 – vídeo 1, 00:15:50/ 00:17:30)

À medida que o *picturebook* foi analisado, os/as alunos/as foram referindo aspetos que lhes eram familiares, agilizando conhecimentos sobre objetos icónicos,



instrumentos musicais, animais, entre outros, como se observa nas seguintes transcrições:

P – vamos ver o que a Granny bought

...

Als – lanternas

P – e estes símbolos das lanternas sabem o que são↗

Als – letras

P – são símbolos...of double hapiness/ sabem o que é happiness↗

Als – feliz/ felicidade

P – feliz/ então é double/ a dobrar/ é felicidade a dobrar// então estas lanterns/ olhem aqui tantas/ estão a ver↗the lanterns are a symbol of reunion/ sabem o que é reunion↗

Als – reunião

P – pois é/ da união

Als – nas lojas chinesas eles têm lanternas acesas

A12 – eu já vi esse símbolo lá

P – sim/ e até nos restaurantes eles costumam ter lanternas acesas

A15 – pois é/ no da Figueira há

(sessão 6 – vídeo 1, 00:22:57/00:24:25)

----

P – a Granny chegou à Russia e / what did she buy↗ o que é que a Granny comprou aqui↗

Als – presépios / talheres/ miniaturas

P – chama-se/ in English...

A8 – passarocas

P – não são passarocas/ são matrioscas/ nesting dolls ok↗/ how many nesting dolls did she buy↗...

(...)

Als – sete/ seven/ sete miniaturas

(mostrando imagem de matrioscas)

Als – eu tenho/ eu tenho/ eu tenho em casa/ na minha casa também

P – então ficam a saber que as matrioscas têm origem na...

Als – Rússia

P – Russia/ very good/ so where is Russia↗ (...)

(as alunas deslocam-se ao mapa e assinalam corretamente a Rússia no mesmo)

(sessão 6 – vídeo 2, 00:01:10/00:03:23)

Ao longo do livro, foram explorados nacionalidades e nomes de países (*Turkey, Thailand, Mexico, China, Switzerland, Kenya, Russia, Australia, Japan, Peru*) por onde “viajava” a Granny, que diziam respeito a vários continentes. Uma vez que o objetivo estabelecido consistia em identificar países e nacionalidades, verificámos que, em alguns casos, os/as alunos reconheceram imediatamente o

país, assim que viram a sua representação no *picturebook* (cujas páginas foram projetadas no quadro interativo), como se exemplifica neste trecho transcrito:

P – ok/ next country  
(mostra imagem do livro relativa à Austrália)  
A7 – Australia  
Als – Australian  
P – Australia/ qual é a nacionalidade↗  
Als – ela comprou um boomerang  
P – um boomerang↗  
Als – two/ four  
P – read↗  
Als – eight  
P – eight/ very good/ Australia/ *take me down to alice springs*/ olhem/  
alice springs é uma das cidades de lá/ *she bought eight  
boomerangs*/ ok oito boomerangs  
Als – o que é↗  
P – boomerangs é esta coisa aqui/ eles atiram/ e depois vêm de  
volta  
(alguns alunos que já conheciam esse objeto fazem a demonstração  
por gestos)  
Als – bueda fixe  
(os alunos com o cartão da Austrália dirigem-se ao mapa e  
assinalam-na corretamente)  
(sessão 6 – vídeo 2, 00:03:24/00:05:30)

Como se observa neste último trecho, por vezes, o fator que levou os/as alunos/as a identificar o país foi um objeto que conheciam, como o *boomerang*. No entanto, em alguns casos, verificámos que os/as discentes se confundiram na identificação dos países devido a apriorismos sobre as características fisionómicas das personagens, o que constituiu uma oportunidade para desconstruir ideias pré-concebidas sobre as pessoas desses países. A título de exemplo, quando se mostrou as páginas do *picturebook* relativas à Tailândia, a primeira reação foi identificar esse país como se fosse a China, devido à fisionomia dos olhos, como se demonstra no seguinte passo:

(Mostrando a abertura do *picturebook* relativa à Tailândia)  
P – então/ onde é que o *flying carpet* foi agora↗  
Als – China  
P – por que é que acham que é a China↗  
Als – porque...tem budas  
A7 – porque a nossa senhora tem olhos em bico  
A5 – usa um chapéu em triângulo

P – quem é que tem estas casas↗ (apontando para imagem no livro)  
é a China↗  
A19 – é a Tailândia  
P –Thailand  
(...)  
P – quem tem a *Thailand* pode dizer como é que se diz a  
nacionalidade↗  
A10 –*Thai*  
(sessão 6 – vídeo 2, 00:00:00/00:03:23)

Percebemos, a partir deste registo, que o sujeito A7 reproduziu uma expressão generalizada e pouco correta sobre a fisionomia dos olhos de uma figura (“tem olhos em bico”), bem como estabeleceu uma associação equivocada entre a figura de “Nossa Senhora” e a estátua de Buda representada. Assim, por um lado, houve a oportunidade de os/as discentes compreenderem que a fisionomia dos olhos não implica que a pessoa seja chinesa, pois é um traço comum a sujeitos de várias nacionalidades e, por outro lado, puderam perceber igualmente que existem figuras divinas de outras religiões.

A par disso, verificámos, a partir deste excerto, que os/as alunos/as já conseguem fazer associações, partindo de conteúdos trabalhados previamente. Na verdade, numa sessão anterior, havíamos abordado o Budismo e o facto de ser uma religião importante na China. Entendemos, por conseguinte, a confusão dos/as alunos/as entre China e Tailândia. No entanto, cremos que este processo comparativo é muito produtivo no âmbito da CCI, uma vez que os/as alunos/as se vão apercebendo da diversidade de religiões e nações do mundo e, mais concretamente, de que o Budismo tem expressão em vários países.

Ainda no que se refere à capacidade de identificar o país a partir dos aspetos icónicos e paisagísticos ilustrados no livro, observámos que, em alguns casos, os/as alunos/as não o conseguiram fazer, embora tenham sido capazes de reconhecer o continente onde se situava, agilizando conhecimentos decorrentes das suas experiências pessoais e de aspetos já abordados em sessões prévias do projeto (sobre o clima, a paisagem, a habitação, animais, instrumentos musicais, entre outros). A título de exemplo, os/as alunos/as não conseguiram identificar imediatamente o Quénia, mas reconheceram que se situava em África:

P – next country↗  
Als – Africa

P – Africa é um continente/ o país qual é↗  
 Als – Cambodja  
 P – Kenya/ (...) how is the weather here↗  
 Als – elephant  
 P – vamos ouvir com atenção que vocês sabem responder a esta pergunta  
 Als – elephant  
 P – não foi isso que perguntei / how is the weather↗ o que é o weather↗  
 Als – o tempo  
 P – how is the weather there↗  
 Als – sunny  
 P – it's sunny (...)  
 Als – summer  
 P – parece summer, não parece↗ vocês estão a dizer que veem muitos animais/ não é↗  
 Als – está aí um elefante africano  
 P – what did she buy here↗ o que é que ela comprou aqui↗  
 Als – elefantes ... aqueles tambores  
 P – sim/ how many↗  
 Als – six  
 P – six drums, she bought six drums ... ali têm os Kenyan people dancing with drums/ eles tradicionalmente usam uma música para os rituais deles/ music is very important ... as mulheres masai vestem-se assim  
 ...  
 (os alunos vão ao mapa, com o tapete “voador” e assinalam o Quênia no mesmo, embora com a ajuda da professora)  
 (sessão 6 – vídeo 1, 00:30:15/00:33:50)

Como se pode perceber a partir deste registo, no que diz respeito ao relacionamento entre países e clima, verificámos que os/as aluno/as tinham alguma noção das características climáticas dos países analisados, o que decorria de conhecimentos com base nas suas experiências, mas também de aspetos aludidos em sessões precedentes. Assim, a título de exemplo, conseguiram associar o calor a África, bem como o frio à Rússia, como se percebe deste passo:

P – qual é o país↗  
 Als – *Russia*  
 P – what is the nationality↗  
 Als – *Russian*  
 P – very good ... how is the weather now↗ (aponta para o quadro)  
 P – in Africa it was hot/ sunny ... how is the weather now↗  
 Als – sunny  
 P – como é que está o tempo aqui↗  
 Als – it is cold

(sessão 6 – vídeo 2, 00:00:00/00:01:01)

Ainda no que diz respeito aos conhecimentos sobre o mundo, evidenciados no decurso da sexta sessão, observámos que os/as aprendentes procuraram partilhar as suas experiências em relação ao contacto com pessoas que viviam nos países abordados. Neste sentido, um dos sujeitos partilhou que tinha família a viver no Japão, como fica explícito na seguinte transcrição:

P – ok/ next country/ hello/ next country..  
A16 – Japan  
A 23 – Japanese  
P – ok/ what did she buy↗/ what did she Granny buy↗/  
A16 – libelinhas/ papagaios  
P – não são libelinhas/ são papagaios  
Als – papagaios  
A1 – no Japão os papagaios são importantes  
P – os papagaios para os japoneses são muito importantes/ são sinal de felicidade também/ eles dizem que quando nós libertamos um papagaio dá sorte  
PC – esta menina tem uma coisa muito interessante para dizer  
A1 – os meus primos vivem no Japão  
P – ai sim/ and they speak japanese/ do you talk to them↗/ tu costumás falar japonês com eles↗  
A1 – não/ eles falam português  
(sessão 6 – vídeo 2, 00:05:42/00:08:00)

Vários alunos associaram a China a um antigo colega da turma, o Zou, como se verifica neste passo:

P – how do you say the nationality↗  
Als – chinês  
P – (diz que não com a cabeça)/ when you are from China/ what is your nationality↗ qual é↗  
Als – Chinese  
P – boa  
A8 – o Zou (um colega chinês da turma do ano anterior) era Chinese  
P – o Zou...  
Als – era da China  
P – era da China/ portanto ele era...  
Als – chinês, Chinese, chinoca  
PC– não se deve dizer chinoca/ o correto é chinês ou Chinese em inglês  
(sessão 6 – vídeo 2, 00:21:40/00:22:46)

Como se pode notar neste último excerto, um aluno empregou o termo “chinoca”, que podemos considerar pejorativo, pelo que foi importante esclarecer que o termo correto seria “chinês” ou, em inglês, “Chinese”.

Em suma, como refletia Fernando Pessoa, pela pena do heterónimo Alberto Caeiro, para as crianças o mundo encerra uma “eterna novidade”, pelo que, de facto, observámos que foram muito recetivas aos assuntos abordados neste domínio. Apurámos, assim, que os/as discentes adquiriram maior consciência face à geografia do mundo, sendo capazes de identificar países e religiões no mapa, bem como conseguiram reconhecer os nomes dos países e nacionalidades em língua inglesa. Além disso, os/as aprendentes foram capazes de estabelecer comparações entre as suas referências geográficas e culturais e aquelas salientadas nos textos analisados, relativamente a culturas agrícolas, animais, clima e religiões.

## **4.2 Comportamentos e atitudes em relação às atividades e ao Outro**

### **4.2.1 Envolvimento e implicação nas atividades**

No que diz respeito à categoria 2, “Comportamentos e atitudes em relação às atividades e ao Outro”, trata-se de compreender, em primeiro lugar, em que medida os/as alunos/as estiveram envolvidos nas atividades propostas, a nível de concentração, energia e motivação/ satisfação. Tendo em consideração que, no nível etário dos/as nossos/as alunos/as, a qualidade da aprendizagem se relaciona indubitavelmente também com o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, consideramos que os dados recolhidos nestes domínios permitiriam colocar-nos no papel dos/as aprendentes, percebendo os contextos que maior satisfação lhes deram e que situações potenciaram o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades. Neste sentido, colocámos no centro do processo avaliativo o sujeito, analisando o seu bem-estar, a sua vontade de participar e a sua concentração, aspetos que nos podem validar se as experiências de aprendizagem e o ambiente educativo proporcionados se adequam ao desenvolvimento da CCI.

Optámos por seleccionar duas atividades, de aulas distintas, de modo a proceder à avaliação do envolvimento. A primeira atividade, situada na quinta sessão, pressupunha que os/as discentes cantassem uma música em híndi, a canção “Ai Divali”, o que requeria alguma concentração para pronunciar as palavras corretamente e implicava o desejo de se expressar numa língua desconhecida. Por sua vez, a segunda atividade desenvolveu-se em grupo, implicando a cooperação com os colegas, de modo a planificar uma festa de acolhimento para as personagens dos *picturebooks* analisados, através da realização de cartazes decorrentes da partilha de ideias.

Passamos, assim, a representar, em gráfico, os dados relativos à primeira atividade – “Canção Ai Divali” (sessão 5 - Vídeo 1, 00:10:54/00:14:25).

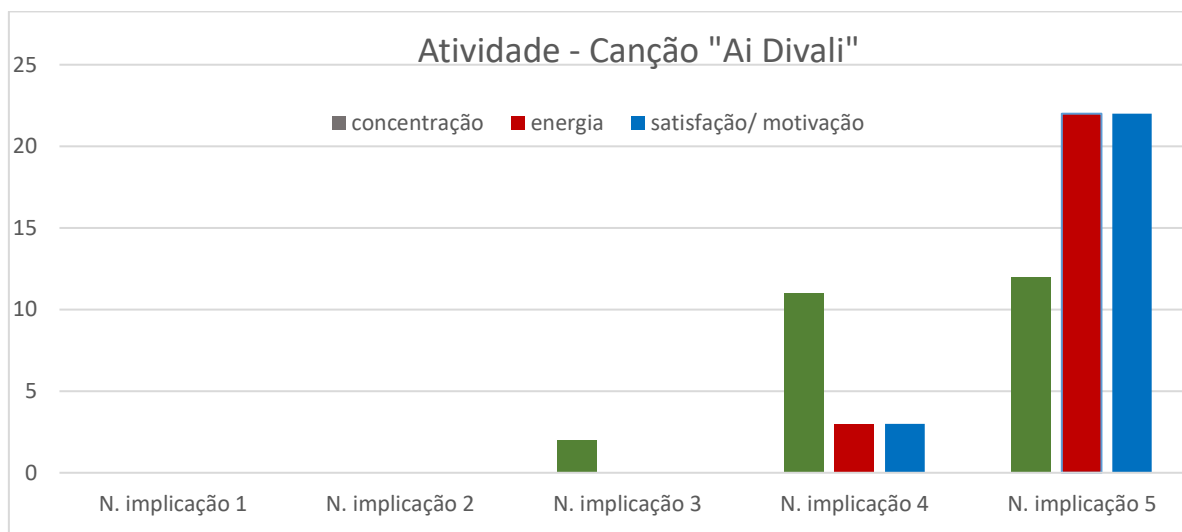


Gráfico 10 - Níveis de envolvimento – Canção “Ai Divali”

Na atividade Canção “Ai Divali” (Ver Figura 8), e no que se refere aos níveis de concentração, verificamos que dois aprendentes evidenciam nível três; onze revelam nível quatro e doze localizam-se no nível cinco. Assim, podemos concluir que a maioria dos/das discentes está concentrada no espaço limitado da sua atividade, fixando o seu olhar no material (o vídeo projetado) e estando atentos à tarefa, uma vez que conseguiram pronunciar a letra da canção em híndi, sem se distraírem.

No que diz respeito à energia e à satisfação, verificamos que três alunos/as revelam nível quatro e vinte e dois/duas alunos/as se situam no nível cinco. Na

verdade, os/as discentes cantam alto e com entusiasmo, gesticulando e realizando ações com vitalidade, não deixando de ser rigorosos na pronúncia da letra e no ritmo da canção. Além disso, revelam prazer na atividade, sorriem e, quando se dá por terminada a atividade, não querem parar de cantar.

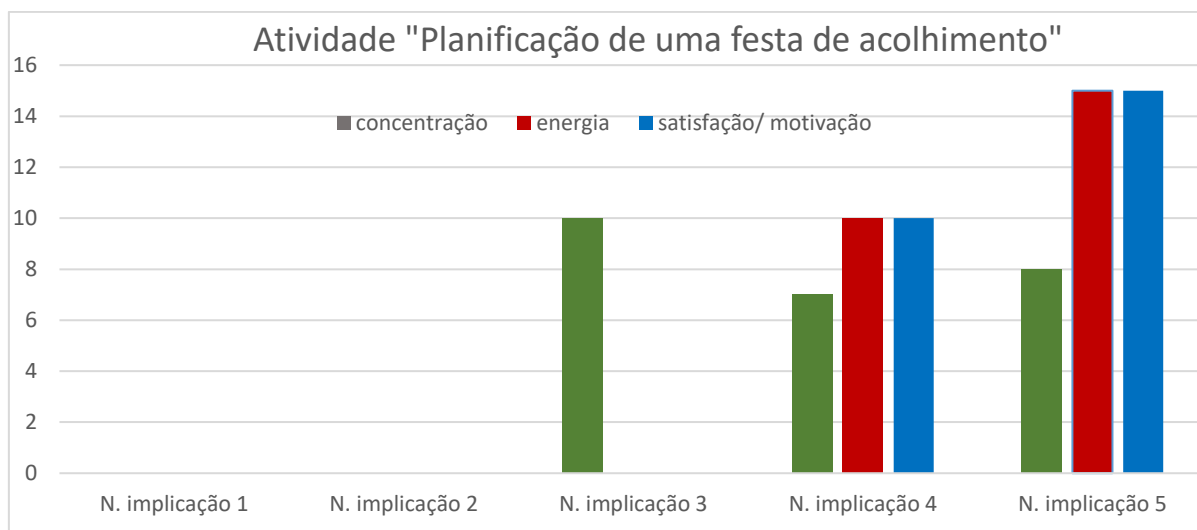


Figura 8 – Canção “Ai Divali”

Estes dados indicam que os/as discentes manifestam uma abertura de espírito e curiosidade em relação a outras línguas. Além disso, os/as alunos/as não revelam qualquer timidez em cantar numa língua que não conhecem, o que indicia uma disponibilidade para ir ao encontro de outros universos linguísticos e culturais. Na verdade, e partindo de uma análise empírica enquanto docentes de vários níveis de ensino, cremos que a faixa etária em que se situa a turma onde desenvolvemos o projeto favorece a desinibição perante atividades de interação no campo da diversidade linguística. Por outras palavras, os/as alunos/as no 1.º CEB ainda não revelam medo de errar ou embaraço em pronunciar palavras numa língua em que não estão confortáveis, o que se torna extremamente vantajoso no desenvolvimento da CCI. Assim, é nossa convicção que, se a educação para a diversidade linguística e cultural fosse transversal a todos os níveis de ensino, seria possível conservar e estimular o espírito de abertura em relação à língua do Outro, bem como a desenvoltura na interação verbal com pessoas de outras comunidades linguísticas.

Passamos, agora, a analisar uma segunda atividade, “Planificação de uma festa de acolhimento”, desenvolvida na sétima sessão (sessão 7 - Vídeo 2, 00:00:00/00:21:00).





*Gráfico 11 - Níveis de envolvimento – Festa de acolhimento*

Na atividade “Planificação de uma festa de acolhimento”, e no que se refere aos níveis de concentração, verificamos que dez aprendentes evidenciam nível três; sete revelam nível quatro e oito localizam-se no nível cinco. Assim, podemos concluir que a maioria dos/das discentes está concentrada no espaço limitado da sua atividade, fixando o seu olhar no material, a cartolina, e colaborando com os/as colegas para encontrar a melhor forma de promover uma festa de acolhimento (ver Figura 9).



*Figura 9 – Planificação de uma festa de acolhimento*

No que diz respeito à energia e à satisfação, verificámos que dez alunos/as revelam nível quatro, e quinze se situam no nível cinco. Na verdade, os/as discentes foram gesticulando e comunicando verbalmente com os/as colegas, bem como partilhando ideias com entusiasmo. Além de sorrirem, vão realizando os

registos coloridos nas cartolinas, procurando o apoio das professoras estagiárias e do professor cooperante para obter informações mais detalhadas sobre as personagens. Consultam, igualmente, os seus portefólios, retirando ideias a partir dos materiais facultados ao longo do projeto.

A partir destes dados, concluímos que os/as aprendentes revelaram interesse pela atividade proposta e entusiasmo em mobilizar conhecimentos adquiridos ao longo do projeto. Além disso, os/as alunos/as são capazes de cooperar, estabelecendo um diálogo aberto face às propostas de cada um/a, de modo a planificar o acolhimento das personagens, como se fossem reais.

#### **4.2.2 Abertura e respeito pelo Outro**

No que diz respeito à Categoria “Comportamentos e atitudes em relação às atividades e ao Outro”, procurámos ainda analisar dados no âmbito da subcategoria “Abertura e respeito pelo Outro”, com o objetivo de compreender a disponibilidade dos/as alunos/as para conhecer pessoas de outras comunidades, com valores, perspetivas e costumes próximos ou distantes dos seus, numa lógica de abertura e respeito. A este nível, foi igualmente nosso propósito perceber se os conhecimentos desenvolvidos sobre a diversidade linguística, cultural e religiosa foram interiorizados a partir de uma perspetiva inclusiva ou se, pelo contrário, havia motivado uma visão divisora do mundo. Assim, era importante esclarecer se os/as discentes não olhavam para outros contextos culturais de forma caricatural, folclórica ou exótica (Milot, 2012), mas se foram capazes de entender que o encontro com pessoas de outros contextos culturais se traduz no seu enriquecimento pessoal e no da sociedade.

Ao analisar os dados relativos à primeira sessão, verificámos que os/as alunos/as revelaram empatia pela personagem Cartwheel, compreendendo que se sentia triste e isolada devido a estar numa comunidade em que tudo era estranho para ela. Através do diálogo entre professoras e alunos/as, para os/as levar a compreender a importância da “velha manta” (aquela que representava a língua, a cultura e os valores que a Cartwheel trazia) e da “nova manta” (as experiências linguísticas e culturais que iria desenvolver a partir do contacto com pessoas do

país de acolhimento), obtivemos respostas que indiciam abertura e respeito pelo Outro, como se pode perceber do seguinte diálogo:

P – o que é que a old blanket significa? a velha manta?  
A12 – é as palavras que trazia  
P – e que mais?  
A20 – a casa dela e os amigos  
A6 – os seus animais  
P – in English  
Als – animals/ pets  
A3 – a família  
P – e a new blanket? a nova manta?  
Als – era as palavras novas  
P – and how can she make a new blanket? como é que ela pode fazer uma manta nova?  
Als – pelos amigos  
P – in English  
Als – friends  
A12 – os amigos vão brincar e ensinar as coisas novas que ela não conhece  
P – ok/ very good/ and how would you help her? vocês ajudavam? como?  
Als – ensinar words/ brincar  
P – in turns/ um de cada vez  
A5 – também pedia para me ensinar palavras na língua dela  
P – and what else could she teach you? o que é que ela vos poderia ensinar? teach  
Als – as brincadeiras/ games/ as palavras/ a fazer a roda/ a saltar/ a língua dela  
(Sessão 1 – vídeo 2, 00:30:35/00:32:10)

A partir deste excerto, podemos observar que os/as alunos/as demonstram abertura em aprender aspetos da cultura e da língua da Cartwheel, manifestando uma atitude respeitadora e acolhedora.

Ainda no que se refere à primeira sessão, se analisarmos as respostas à pergunta “O que aconteceria à Cartwheel se a menina não lhe tivesse ensinado novas palavras?” (Anexo 9, S1 – Tabela 3), observamos que a maioria dos/as aprendentes foi capaz de adotar a perspetiva da personagem Cartwheel, reconhecendo que ela ficaria triste se não houvesse uma amiga que a acolhesse. Algumas as respostas foram: “Ela ficava triste”, “Ela ficava sozinha e não tinha ninguém para brincar”, “Ela continuava triste”, “Nunca aprendia a falar”, “A

Cartwheel sentia-se muito sozinha”, “Ficava assustada para sempre”, “Sentia-se muito sozinha”.

Ao longo das várias sessões, verificámos também que os/as alunos/as manifestaram vontade e curiosidade em conhecer palavras de línguas que não conheciam, como se pode observar pelas respostas às perguntas de autoavaliação (Anexo 10, S2 – Tabela 2; Anexo 11, S3 – tabela 2; Anexo 14, S6 – tabela 1), como analisámos anteriormente no ponto 4.1.1 deste relatório.

Além disso, através do diálogo entre professoras e alunos/as, com o intuito de interpretar os *picturebooks*, nas várias sessões do projeto, percebemos que os/as aprendentes nunca troçaram de um facto cultural ou de um costume diferente do seu. Pelo contrário, verificámos que os/as alunos/as tendencialmente procuravam encontrar pontos em comum com as suas vivências. Assim, a título de exemplo, na sessão cinco, alguns/mas discentes comparam a família das personagens Kailash e Peter com a própria:

P – aqui em Portugal como é que são as famílias ↗ são mais como a família do Elliot ou do Kailash ↗ de um modo geral

Als – Elliot

P – há famílias muito diferentes/ mas de um modo geral nós vivemos...

A15 – teacher/ a minha avó tem seis filhos e a família são mais de cem

P – pois/ se calhar há uns anos a família da tua avó era mais parecida com a parivari/ é como se diz família em híndi/ do Kailash/ as pessoas viviam todas mais juntas/ hoje em dia são mais como a do Elliot / de um modo geral / não é ↗

(...)

Pa – (A15)’s family is huge

P – tell me about your family ↗

A15 – pai

P – daddy

Pa – he lives in another house

P – ok/ daddy lives in another house/ what else ↗

Pa – quantos irmãos é que tens ↗

A15 – tenho cinco

(A5 põe a mão no ar e a professora dá-lhe a palavra)

A5 – I have a mother/ a father/ a sister/ grandmother/ grandfather

(sessão 5, vídeo 2 00:06:44/00:08:26)

Também na sessão seis, os/as alunos/as associaram as lanternas chinesas aos objetos que veem nas lojas e restaurantes chineses em Portugal, como já referimos anteriormente.

Apurámos, igualmente, que os/as discentes manifestaram disponibilidade e vontade de conhecer melhor os países abordados. A título de exemplo, no final da sessão seis, a professora perguntou aos/às alunos/as se, depois de conhecerem tantas culturas ao longo das sessões, tinham curiosidade em visitar outros países para além de aqueles que tinham referido inicialmente na biografia linguística e cultural, como se observa no seguinte fragmento transcrito:

P – a minha questão é/ vocês lembram-se no início/ quando nós fizemos a manta biográfica/ nós queríamos perguntar o país que vocês gostariam de conhecer// nestas sessões todas tivemos contacto com meninos de países diferentes e a avó hoje também nos levou a passear por muitos países ... (A25) gostavas de ir passear por algum destes países?

A25 – gostava de ir ao Perú

(perguntando a outros alunos o mesmo)

A9 – China

A11 – China

A14 – eu gostava de ir ao Japão

A5 – eu gostava de ir ao México

A6 – calhou-me o Japão e eu também gostava de ir ao Japão

A2 – à Rússia

A16 – ao México

A23 – à China

A17 – gostava de ir a Londres

(sessão 6 – vídeo 2, 00:08:20/00:10:50)

Assim, podemos perceber que os/as discentes revelaram desejo de conhecer outros países, pela curiosidade criada ao longo das sessões. Consideramos, portanto, que as sessões do projeto permitiram desenvolver nos/as discentes a disponibilidade e a vontade de conhecer novos espaços geográficos, culturas, línguas e pessoas.

Relativamente ao domínio da diversidade religiosa, devemos referir que nunca registámos um comentário discriminatório ou trocista em relação a outras crenças. No entanto, no âmbito da sessão cinco, em que se abordaram aspetos do hinduísmo, verificámos que os/as alunos/as acharam muito curioso o facto de, na Índia, as vacas serem um animal sagrado e de existirem deuses de aspeto zoomórfico. Neste sentido, é possível que tenha prevalecido, para alguns/mas

discentes, uma visão caricatural das crenças hindus. Cremos, portanto, que seria necessário desenvolver um trabalho mais profundo relativamente à pluralidade religiosa, procurando destacar aspetos comuns a todas as religiões e abordando, nomeadamente, os valores da união, da paz e da inclusão.

No entanto, podemos concluir que, de forma clara, os/as alunos/as abordaram com naturalidade aspetos culturais e religiosos diferentes dos seus, pelo que, quando pedimos que pensassem em formas de acolher o Outro, adotaram uma perspetiva de alteridade, identificando aspetos essenciais para que as “crianças” (as personagens dos *picturebooks*) se sentissem em casa. Neste sentido, os/as alunos/as aludiram a experiências diferentes, como a vivência religiosa ou a forma de estar à mesa, entre outros aspetos, numa postura de respeito e aceitação igualitária dos hábitos, tradições e características do Outro. A título de exemplo, quando pedimos que desenhassem uma forma de acolher o menino marroquino, Abdul, o aluno A22 elabora um desenho, intitulado “Welcoming Abdul” e desenha um menino caucasiano e outro de cor, de mãos dadas, numa paisagem exterior com um sol antropomórfico que ri (ver Figura 10).

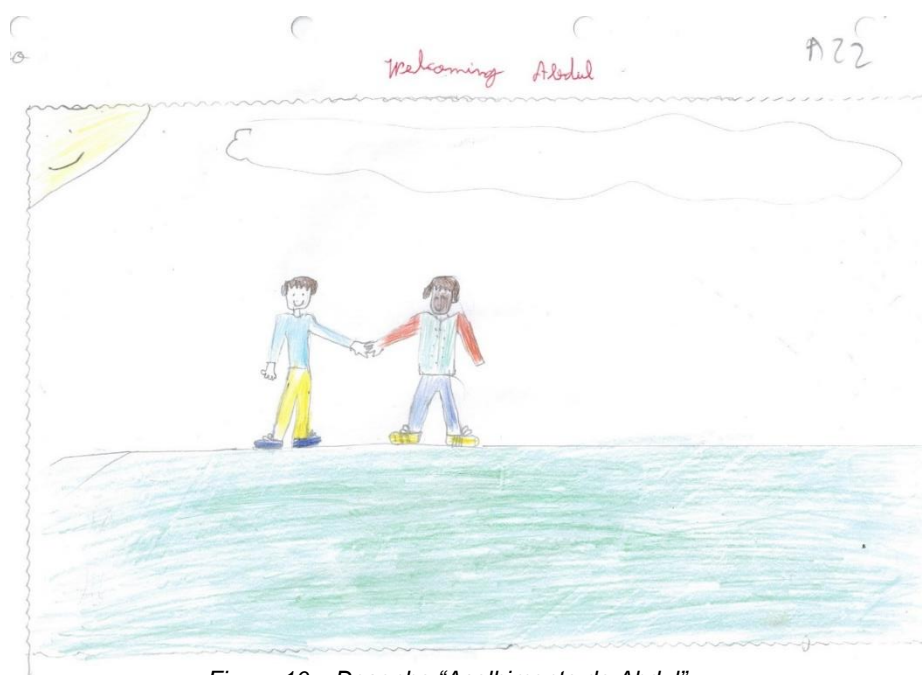


Figura 10 – Desenho “Acolhimento do Abdul”

Também na planificação da festa de acolhimento, no âmbito da sessão sete, os/as discentes selecionaram aspetos que seriam mais familiares para as personagens, como expressões escritas nos alfabetos próprios, saudações nas línguas das personagens, bandeiras, entre outros. No dia da festa, os/as alunos/as trouxeram peluches de animais típicos dos países das personagens, como presente, para que se sentissem em casa.

Em suma, verificámos que os/as alunos/as conseguiram colocar-se no lugar das personagens, compreendendo os seus sentimentos quando estavam num contexto novo e estranho, e revelaram abertura em conhecer novas línguas, países e culturas, bem como aceitaram com naturalidade os hábitos, costumes e crenças do Outro.

### **4.3 Capacidades de interação com o Outro**

Quanto à terceira categoria de análise, “Capacidades de descoberta, abertura e desejo de interação – acolhimento do Outro”, procedemos à interpretação dos dados relativos a duas subcategorias: “Inferência de formas para interagir e acolher o Outro” e “Iniciativa para interagir e acolher o Outro”. Neste âmbito, é nosso propósito avaliar as inferências de formas de interação e acolhimento, produzidas a partir dos vários recursos apresentados nas sessões, sobretudo dos *multicultural picturebooks*, e analisar se os/as alunos/as foram capazes de mobilizar conhecimentos prévios ou desenvolvidos durante as sessões, para se expressarem sobre como interagir e acolher indivíduos de outros universos culturais e linguísticos.

#### **4.3.1 Inferência de formas para interagir e acolher o Outro**

Quanto à subcategoria “Inferência de formas para interagir e acolher o Outro”, pudemos constatar que a maioria dos/as discentes conseguiu fazer inferências a partir da leitura dos *multicultural picturebooks* sobre formas de receber e contactar com crianças vindas de outras comunidades linguísticas e culturais.

No que diz respeito à primeira sessão, verificámos que os/as aprendentes depreenderam várias formas de acolher e interagir com a Cartwheel (personagem

de *My two blankets*), a menina que tinha chegado a um país de acolhimento, cuja língua e cultura não conhecia.

Assim, ao longo do diálogo para interpretar o texto, os/as discentes conseguiram reconhecer os aspetos que constituíam um obstáculo à inclusão da Cartwheel, pela identificação daquilo que lhe era estranho (as plantas, os animais, a comida, o clima, as pessoas e a língua), que ficou registado no quadro, como se observa na seguinte imagem (ver Figura 11).



Figura 11 – Sessão 1 Atividade “Chapéu de acolhimento”

Ademais, os/as alunos/as foram capazes de identificar de que forma a relação de amizade e entreajuda contribuiu para o acolhimento da Cartwheel, entendendo que a língua foi um fator essencial, como se observa no seguinte excerto transcrito:

P – what changed in their relationship? o que mudou na relação das meninas?

Als – ficaram amigas

P – mas como?

Als – começaram a falar

P – e foi automático/ de um momento para o outro?

A5 – não/ a menina ensinou-lhe palavras

A25 – ensinou palavras na língua dela

P – e onde é que estão agora essas words? onde é que as podem ver?

Als – na manta



(Sessão 1 – vídeo 2, 00:25:36/00:27:17)

Observámos, ainda, que os/as alunos/as conseguiram identificar as palavras que a menina ensinou à Cartwheel, que penduraram no chapéu de chuva, como se visualiza na figura anterior.

Ainda no contexto desta sessão, a partir da análise das respostas ao questionário da autoavaliação (Anexo 2.13), mais concretamente à pergunta “O que significa para ti o chapéu de chuva?” (Anexo 9, S1 – Tabela 3), símbolo do acolhimento, verificámos que a maioria dos/as discentes conseguiu associar esse objeto a diferentes formas de acolher ou às consequências do acolhimento: a língua, a amizade, o amor, a ajuda, a alegria e a simpatia. No entanto, alguns/mas aprendentes não foram capazes de compreender a dimensão metafórica do chapéu de chuva, referindo meramente a função de proteger da chuva (A4, A9 e A18) ou não responderam (A7 e A15).

A segunda pergunta que fizemos, “O que aconteceria à Cartwheel se a menina não lhe tivesse ensinado novas palavras?”, pretendia perceber se os/as alunos/as conseguiam colocar-se no lugar da menina e identificar as consequências de ela não ser acolhida. A este respeito, constatámos que os/as aprendentes identificaram consequências negativas: onze alunos/as referiram a tristeza, seis alunos/as aludiram à incapacidade de comunicar, cinco alunos/as salientaram a solidão e um aluno/a referiu o medo (Anexo 9, S1 – tabela 3).

Na segunda sessão, centrada no livro *The Colour of Home* (Hoffman & Littlewood, 1993), quando a professora pediu que identificassem a razão pela qual a personagem principal, o Hassan (um menino refugiado devido à guerra no seu país de origem) estava feliz, vários/as alunos/as identificaram formas de acolhimento, como se observa na seguinte transcrição:

P – how does he feel↗ como se sente o Hassan↗ (mostra aberturas 9 e 10 do livro *The colour of home*, em que o Hassan está a brincar com os meninos da escola)

Als – happy

P – why↗porquê↗

(vários alunos põem a mão no ar e a professora pede que respondam um de cada vez)

A12 – está a jogar futebol

A2 – está a brincar com os amigos

P – in English

A3 – he plays

A4 – está a jogar com os friends  
A7 – plays football  
A19 – porque já tem amigos que brincam com ele  
A7 – porque já consegue falar com os amigos  
(Sessão 2 – video 1 00:12:04/00:14:21)

Através deste excerto, constatamos que os/as aprendentes foram capazes de identificar, como formas de acolhimento, brincar, jogar futebol e comunicar.

No âmbito da terceira sessão, a propósito da interpretação de *Mirror* (Baker, 2010), a professora pediu que identificassem no texto formas de comunicar ou viajar, sendo que os/as alunos/as assinalaram a internet e a imaginação, como se observa no seguinte trecho:

P – what do they do after dinner? How do they travel? e depois do jantar como é que eles viajam?  
A4 – vão jogar computador  
A19 – vai para a internet  
P – e o Peter?  
Als – está com o tapete que comprou  
P – lembram-se que fez esse carpet?  
Als – a mãe do Abdul  
P – e então como é que ele vai viajar?  
A15 – no tapete mágico  
P – e o Abdul viaja como?  
A20 – pela imaginação  
P – e mais? como é que eles podem falar um com o outro ou conhecer o seu país?  
Als – pela internet  
(sessão 3 – vídeo 2, 00:02:07/00:03:36)

Em suma, a partir dos dados analisados, constatámos que os/as alunos/as foram capazes de criar empatia com as personagens dos *multicultural picturebooks*, colocando-se no seu lugar e inferindo, a partir dos textos, não só formas de interagir com elas e de as acolher, mas também os seus sentimentos, nomeadamente relacionando a tristeza à exclusão e a alegria à inclusão.

#### **4.3.2 Iniciativa para interagir e acolher o Outro**

No que diz respeito à categoria “Iniciativa para interagir e acolher o Outro”, é nosso objetivo compreender se os/as alunos/as são capazes de mobilizar conhecimentos no campo da interculturalidade, expressando-se sobre maneiras de acolher e interagir com indivíduos de outros universos culturais e linguísticos.

Assim, na terceira sessão, depois de proceder à interpretação do livro *Mirror* (Baker, 2011), foi pedido aos/às discentes que respondessem oralmente à questão “Se tivessem de ir morar para um país desconhecido e para uma escola onde não conhecessem ninguém, como gostariam de ser recebidos?”, sendo que identificaram várias formas de acolhimento, como brincar, apresentar espaços da escola e comunicar: “Gostava que fossem brincar comigo” (A2); “Gostava que me dissessem onde ficava o refeitório e o parque” (A13); “Uma festa” (A16); “Que me ensinassem a brincar” (A18); “Que falassem comigo na minha língua” (A23); “Com um bolo” (A24).

Ainda no contexto da terceira sessão, pedimos que fizessem um desenho em que representassem uma forma de acolher o menino de Marrocos, Abdul, e que o comentassem. A partir da análise dos desenhos e dos comentários, constatámos que os/as alunos/as não tiveram dificuldades em representar formas de acolher o Abdul. Assim, quatro alunos/as representaram o acolhimento pela postura física e a expressividade facial (com braços abertos, mão dadas, etc.); oito optaram por acolher através de uma refeição ou festa com alimentos típicos de Marrocos ou de Portugal; cinco acolheram-no no lar ou em família; quatro decidiram que a melhor forma de acolher o Abdul consistia em dar condições para que continuasse a praticar as suas crenças, pelo que desenharam o tapete (símbolo das orações no âmbito da religião muçulmana); três acolheram a brincar; dois/ duas acolheram-no na escola e um/a pela demonstração da curiosidade sobre o país de Abdul (Anexo 11, S3 – tabelas 3.1 e 3.2).

A título de exemplo, apresentamos um desenho em que um/a aluno/a ilustra o acolhimento pela receção da família do Abdul na sua casa, escrevendo as saudações em árabe (ver Figura 12).



Figura 12 – Desenho “Acolhimento do Abdul”

No contexto da sétima sessão, foi pedido que os/as aprendentes, em grupo, planificassem uma festa de acolhimento para as personagens dos *multicultural picturebooks* analisados. O primeiro grupo tinha como tarefa acolher a Cartwheel (*My two blankets*), sendo que optaram por desenhar uma bandeira da amizade em várias cores. O segundo grupo tinha a tarefa de acolher o Abdul (*Mirror*), pelo que decidiram representar vários espaços da sala de aula, onde iria decorrer a festa de receção. Escreveram, ainda, as palavras de boas-vindas “Marhaba!” e “Alan wa salan!” em alfabeto latino e árabe. Desenharam também, no canto superior esquerdo, a palavra “Morocco”; uma árvore onde escreveram “Bem-vindo”; balões; comida típica marroquina, como limonada, rebuçados marroquinos, etc.. Esboçaram, ainda, o castelo da sua localidade, bem como corações e camelos. Os/as alunos/as explicaram que queriam mostrar-lhe a sua nova terra, mas também queriam fazer com que o menino se sentisse em casa, trazendo para a festa coisas que lhe são familiares.

Quanto ao acolhimento de Hassan (*The colour of home*), os/as discentes desenharam a bandeira da Somália, no centro, e, à volta, balões, flores e corações, acrescentando frases de boas-vindas em somali: “Is há warrant” e “Soo dhowow”.

Por sua vez, o grupo responsável por receber o Peter e o Elliot desenhou, na parte de cima da cartolina, a bandeira dos EUA, uvas com a legenda “grapes”, um menino a sorrir, uma flor e um coração. Na parte inferior, escreveram “Hello Peter and Elliot, welcome”.

Por fim, o grupo encarregado de receber o Kailash (*Same, Same but different*) desenhou a bandeira da Índia, explicando que queriam que ele contasse como era a sua vida nesse país. Escreveram, ainda, em alfabeto Devanagari, a palavra “Índia”.

Dos desenhos analisados, depreendemos que os/as alunos/as foram capazes de representar diferentes formas de acolher: pela comunicação, por meio de expressões de boas-vindas escritas na língua das personagens ou em inglês; com objetos de festa (balões e flores); com símbolos de afeto e amizade (corações, flores, bandeira de amizade); através de comida; mostrando a sua localidade; através de aspetos que lhes lembravam a sua terra (camelos e bandeiras dos países de origem) e com objetos que remetem para a prática religiosa (tapete).

## Reflexão Final

*(...) deveria constituir preocupação primeira de todos os professores de línguas instaurar um espaço onde a diversidade, a interculturalidade, o plurilinguismo estejam presentes, contribuindo para uma escola aberta às línguas que esbata uma filosofia monocultural e monolinguê nos sistemas educativos actuais.*

(Andrade & Araújo e Sá, 2001, p. 158)

O estudo que apresentámos decorre da realização de um projeto de investigação-intervenção numa turma do 3.º ano do 1.º CEB de uma escola da Região Centro. Este projeto foi concebido pelos elementos da díade, professoras estagiárias no Mestrado em Ensino do Inglês ao 1.º CEB (UA), que desenvolveram um trabalho articulado, pelo que as sete sessões do projeto, lecionadas umas conjuntamente e outras separadamente, constituíram objeto de estudo de ambos os relatórios (Pinto, 2017, em construção). Consideramos, a este respeito, que o trabalho em díade foi essencial para o êxito do projeto, na medida em que permitiu, num curto espaço de tempo, correspondente ao primeiro período letivo, pôr em ação um plano bem estruturado, coeso e organizado, de modo a que pudéssemos lançar a primeira pedra no processo de desenvolvimento da CCI. Assim, se a investigação de Ana Pinto (2017, em construção) teve como propósito analisar o papel dos *Multicultural picturebooks* no desenvolvimento da relação com o Outro em aula de inglês do 1.º CEB, este estudo procurou centrar-se na abordagem intercultural em aula de Inglês do 1.º CEB, atentando particularmente nas potencialidades do trabalho em torno da CCI na educação para acolhimento do Outro.

Todas as sessões do projeto foram elaboradas conjuntamente, tendo como âncora objetivos gerais comuns, que procuraram conciliar a planificação do professor cooperante, as orientações dos documentos oficiais homologados (nomeadamente, as *Metas curriculares de Inglês* do Ensino Básico), os pressupostos da EI e as informações sobre os/as alunos/as, decorrentes da caracterização da realidade educativa e da avaliação diagnóstica proporcionada pela realização da biografia linguística e cultural.

O estudo apresentado alicerça-se nos seguintes objetivos nucleares: compreender como pode a realização de atividades de educação para a diversidade linguística, cultural e religiosa em aula de inglês no 1.º CEB contribuir para o desenvolvimento da CCI e analisar o papel do trabalho em torno da CCI na formação de cidadão/ãs capazes de construir uma sociedade mais acolhedora.

Ao longo do nosso projeto, propusemo-nos desenvolver a competência comunicativa intercultural a partir de três dimensões – conhecimentos, capacidades e atitudes – na convicção de que a aula de Inglês no 1.º CEB constitui um espaço ideal para se estabelecer um diálogo aberto e crítico, capaz de fomentar um processo auto e heterorreflexivo sobre as representações relativas à própria cultura e à cultura do Outro. Neste sentido, o projeto procurou trabalhar a CCI em estreita relação com as competências de Cidadania, pelo que entendemos que estes domínios educativos devem ser desenvolvimentos de forma complementar, como observam Maria João Cardona, Isabel Piscalho e Marta Uva:

Assim, para o desenvolvimento de um sentido de cidadania inclusivo, é necessário que cada cidadão ou cidadã desenvolva sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros e a outras culturas em particular. Para isso, é necessário uma política voltada para a flexibilidade e a heterogeneidade, isto é, para a diversidade cultural, procurando desenvolver políticas de interculturalidade, onde há respeito e aceitação de todos, havendo igualmente direitos e deveres (2011, p. 36).

Na verdade, a partir de vários subsídios teóricos, verificámos que a EI e para a Cidadania se torna particularmente importante nos primeiros anos de escolaridade, o que se deve a vários fatores de ordem sociológica e pedagógica. Em primeiro lugar, as crianças começam a ter noção, desde cedo, e com base nas atitudes e ações de pessoas do seu universo de relações, de ideias pré-concebidas sobre o Outro, nomeadamente de estereótipos de género, raciais, étnicos e socio-económicos, pelo que se torna importante fomentar um processo de reflexão e de desconstrução desses apriorismos. Em segundo lugar, sabemos que, nos primeiros anos de idade, as crianças revelam uma abertura natural e curiosidade em relação ao Outro, bem como uma maior desinibição na comunicação em línguas e na interação com pessoas de outras comunidades, o que favorece o desenvolvimento da CCI.

Tendo em conta estes factos, cremos que é essencial que a Escola reflita nas suas práticas os pressupostos da EI e da educação para a Cidadania, através de medidas que envolvam todas as áreas disciplinares e todos os elementos da comunidade escolar, criando as condições necessárias para que os/as alunos/as desenvolvam um espírito crítico, pensando autonomamente sobre o mundo que os rodeia e acolhendo a diversidade como um valor imprescindível à sociedade.

Como primeiro passo no processo de desenvolvimento da CCI, as atividades desenvolvidas pretendiam, portanto, levar os/as discentes a contactar com um mundo plural, do ponto de vista linguístico, cultural e religioso, e a inferir que existem muitos aspetos comuns entre todas as pessoas, sendo que a diversidade se institui enquanto elemento enriquecedor da sociedade. Com este intuito, a planificação das sessões teve como recurso nuclear *multicultural picturebooks*, a partir dos quais se elaboraram outros recursos diversificados, adequados à faixa etária, aos gostos e ao perfil dos/as aprendentes.

Procedemos, assim, à definição de categorias de análise relativas a cada uma dessas dimensões. A este respeito, devemos esclarecer que os conhecimentos, capacidades e atitudes que nos propusemos avaliar foram desenvolvidos de forma articulada ao longo do projeto.

No que diz respeito à primeira dimensão, definimos a categoria de “conhecimentos sobre línguas e culturas”, que compreendeu as subcategorias “conhecimentos sobre línguas”, “conhecimentos sobre culturas e religiões” e “conhecimentos sobre o mundo”. Depois de analisados os resultados obtidos a partir dos dados recolhidos ao longo do projeto, cumpre retirar algumas conclusões sobre os saberes desenvolvidos pelos/as alunos/as.

Relativamente aos conhecimentos sobre línguas, os/as discentes conseguiram compreender que todos as pessoas pertencem a uma ou a mais comunidades linguísticas. Por outro lado, os/as aprendentes foram capazes de perceber que o facto de uma pessoa não conhecer uma língua pode ser um fator de exclusão social e que é necessário agirmos de modo a que essas pessoas se sintam acolhidas. Por sua vez, perceberam que a identidade de uma pessoa (sobretudo a partir da personagem Cartwheel) se encontra associada ao património linguístico, mas que se podem estabelecer laços afetivos com novas línguas e

sujeitos, entendendo que tal irá contribuir para o próprio desenvolvimento pessoal. Neste sentido, os/as alunos/as também compreenderam que a comunicação e o conhecimento linguístico se desenvolvem através da interação. A título de exemplo, reconheceram que a personagem Cartwheel (*My two blankets*) apenas começou a aprender uma nova língua quando uma menina começou a ensinar-lhe novas palavras; e que Elliot e Kailash (*Same, same but Different*) aprenderam palavras em inglês e em hindi respetivamente através de correspondência trocada. Além disso, observámos que os/as alunos/as revelaram grande curiosidade pela descoberta de palavras em outras línguas para além do inglês (somali, árabe, hindi, etc.). Os/as alunos/as foram, de igual modo, capazes de compreender que existem línguas no mundo com maior expressão, a nível de número de falantes, do que outras (como o árabe, o hindi, o inglês, o português, entre outras), mas que todas são igualmente importantes.

No que diz respeito às relações entre línguas, através de exercícios de transparência escrita, os/as aprendentes reconheceram empréstimos linguísticos (das línguas árabe e hindi às línguas inglesa e portuguesa), compreendendo que, ao longo da História, os povos e, conseqüentemente, as línguas se vão cruzando e se vão influenciando mutuamente.

Quanto à associação entre países e línguas, verificámos que os/as aprendentes foram capazes de reconhecer que existem idiomas comuns a vários países (como o inglês, que se fala em muitos países, como nos EUA, na Austrália e no Reino Unido) e que o mundo é constituído por uma grande diversidade de línguas. Através da análise dos *multicultural picturebooks*, os/as alunos/as reconheceram igualmente que dentro de um país ou comunidade podem existir pessoas oriundas de diferentes comunidades linguísticas e culturais. Ainda no campo dos conhecimentos sobre línguas, verificámos que os/as alunos/as reconheceram a existência de alfabetos para além do latino (como o alfabeto árabe e o devanagari), que apresentam diferentes carateres e diferentes orientações de escrita.

No que se refere aos conhecimentos sobre culturas e religiões, os/as alunos foram capazes de perceber que existem numerosas culturas, sendo que umas se aproximam mais da sua e outras são mais distantes, reconhecendo



dissemelhanças e aspetos que unem todos os seres humanos (os valores familiares, a amizade, as brincadeiras, a escola, etc.). Assim, os/as alunos/as conseguiram estabelecer comparações entre a sua realidade e a das personagens analisadas nos livros, identificando práticas e convenções sociais distintas (como os hábitos à mesa, a gastronomia, a indumentária, os meios de transporte, os costumes e os modos de orar, entre outros). Ademais, constataram que o mundo é constituído por uma pluralidade de religiões e crenças, e que devem ter uma postura de respeito face às mesmas. Na verdade, ao longo das sessões, nunca observámos, por parte dos/as discentes, qualquer discurso de tipo discriminatório ou mesmo irónico face a outras práticas religiosas ou culturais. Ainda no âmbito da diversidade religiosa, os/as alunos/as foram capazes de relacionar símbolos, templos e religiões, bem como reconheceram que ninguém está obrigado/a a adotar as crenças e os valores de outra cultura.

Relativamente aos “Conhecimentos sobre o mundo”, constatámos que os/as discentes reconheceram que o clima e as estações do ano variam consoante a zona geográfica. Além disso, os/as alunos/as conseguiram interpretar um mapa, identificando países e religiões do mundo. Os/as alunos/as foram igualmente capazes de identificar meios de transporte de várias partes do mundo, bem como diferentes tipos de paisagem – deserto, cidade, campo, etc.. Verificámos também que foi importante aludir a aspetos que se relacionam com os seus interesses, como os animais. A este respeito, os/as alunos/as perceberam, não só a diversidade de animais que há no mundo (sendo um conhecimento que já tinham), mas também que a relação entre os animais e as pessoas variam culturalmente. A título de exemplo, na Índia, as vacas são sagradas e o elefante pode ser um animal doméstico; em Marrocos, o burro é um meio de transporte importante, entre outros.

Além destes aspetos, verificámos que os/as aprendentes conseguiram comparar aspetos geográficos retratados nos *multicultural picturebooks* com aqueles que se encontram no seu espaço geográfico.

Quando à associação entre países e nacionalidades, constatámos que os/as alunos/as conseguiram fazê-lo de forma geralmente correta, e que foram capazes de mobilizar conhecimentos prévios, sobretudo no que diz respeito aos países de língua oficial inglesa e a outros que lhes despertaram maior curiosidade.

Relativamente à capacidade de identificar o país a partir dos aspetos icónicos e paisagísticos ilustrados no livro, notámos que, em alguns casos, os/as alunos/as foram bem-sucedidos e, quando tal não ocorreu, conseguiram identificar o continente, agilizand o conhecimentos decorrentes das suas experiências pessoais e das aprendizagens desenvolvidas ao longo das sessões.

No que diz respeito à categoria 2, “Comportamentos e atitudes em relação às atividades e ao Outro”, face à subcategoria “Envolvimento/ implicação nas atividades”, era nosso intuito compreender se conseguimos criar um ambiente favorável à aprendizagem, avaliando o nível de concentração, energia e motivação/ satisfação. A partir da análise dos sinais de envolvimento, aplicados a duas atividades, concluímos que os/as discentes revelaram níveis altos de concentração e muito altos de energia e satisfação na realização das atividades propostas.

No âmbito da subcategoria “Abertura e respeito pelo Outro”, verificámos que os/as alunos/as manifestaram disponibilidade para conhecer pessoas de outras comunidades, com valores, perspetivas e costumes semelhantes, ou não, aos seus, numa lógica de abertura e respeito. Observámos, igualmente, que os/as alunos/as interiorizaram os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das sessões sobre diversidade linguística, cultural e religiosa, mostrando, de um modo geral, atitudes de aceitação positiva do Outro. Além disso, verificámos que os/as discentes foram capazes de entender que o encontro com pessoas de outros contextos culturais se traduz no enriquecimento da sociedade e de si próprios/as. Neste sentido, devemos sublinhar que nunca percebemos que encarassem a diferença como um facto ameaçador em relação à sua cultura e identidade. Nesse sentido, percebemos que o contraste entre aspetos da própria cultura e aspetos da cultura do Outro possibilitou que os sujeitos adquirissem uma maior consciência em relação às especificidades da sua comunidade, da sua língua, da sua religião e do seu país. A par disso, constatámos que os sujeitos demonstraram entusiasmo em expressar-se em línguas que não conheciam, como o árabe ou o híndi, sem se sentirem inibidos pela possibilidade de pronunciarem incorretamente as palavras, o que consideramos muito positivo, pois, ao não terem medo de errar, desenvolvem maior disposição para comunicar e, conseqüentemente, maior motivação para a aprendizagem de novas línguas.

Quanto à terceira categoria de análise, “Capacidades de descoberta, abertura e desejo de interação – acolhimento do Outro”, foi nosso propósito avaliar as inferências de formas de interação e acolhimento, produzidas a partir da leitura dos *multicultural picturebooks* e de outros recursos, e a iniciativa para interagir e acolher o Outro. A este nível, concluímos que os/as alunos/as foram capazes de retirar ilações a partir dos textos, colocando-se no lugar do Outro e referindo diversas formas para comunicar com meninos/as de outros contextos culturais e linguísticos e os acolher: a língua, a amizade, o amor, a ajuda, o brincar, entre outros. Neste sentido, observámos também que os/as alunos/as conseguiram reconhecer as consequências da exclusão, nomeadamente, os sentimentos de tristeza e solidão.

No que diz respeito à categoria “Iniciativa para interagir e acolher o Outro”, concluímos que os/as alunos/as mobilizaram conhecimentos no campo da interculturalidade, salientando formas de interagir e acolher indivíduos oriundos de outras comunidades linguísticas e culturais. Os/as alunos/as foram, portanto, capazes de representar diferentes formas de acolher, como: a comunicação verbal; a celebração (festas de acolhimento); a amizade e a entreaajuda; a alimentação e a liberdade para praticar crenças e rituais religiosos. Dada a brevidade do nosso projeto, não foi possível abordar aprofundadamente aspetos mais específicos das religiões, como os valores em comum, no entanto, observámos que os/as alunos/as aparentemente não encararam a religião como um fator de divisão ou de exclusão, entendendo as diferentes práticas religiosas como algo natural.

Assim, no final deste percurso, cremos que os/as aprendentes aprofundaram conhecimentos sobre línguas, culturas e o mundo, manifestaram atitudes recetivas e desenvolveram capacidades críticas, a um nível ainda elementar, dando os primeiros passos para o desenvolvimento da CCI. Neste sentido, percebemos claramente a motivação e o entusiasmo dos/as aprendentes face aos conteúdos abordados, pois demonstraram grande interesse em conhecer novas línguas, culturas e religiões. A par disso, os/as alunos/as conseguiram partir da reflexão sobre si mesmos, imaginando-se no lugar do Outro, para propor formas de acolher crianças de outros contextos.

No final deste percurso formativo, parece-nos claro que é viável articular o ensino da língua inglesa com uma abordagem intercultural, partindo das *Metas curriculares de Inglês* do Ensino Básico para conceber aulas em que a diversidade linguística e cultural não constitui um aspeto complementar ou acessório. Pelo contrário, e como ficou demonstrado, é possível e desejável conciliar didaticamente os vários domínios de aprendizagem do Inglês (compreensão oral, leitura, interação oral, produção oral, escrita, domínio intercultural, léxico e gramática) na planificação de sessões em que a abordagem intercultural ganha protagonismo. Estamos, contudo, cientes de que o nosso trabalho constituiu apenas uma etapa inicial no desenvolvimento da CCI, pelo que consideramos necessário que integre os conteúdos curriculares de forma transversal a todos os níveis de ensino e a todas as áreas curriculares, convertendo-se num processo contínuo, articulado e com objetivos gradualmente mais ambiciosos.

Para além da não continuidade do nosso projeto, no âmbito desta turma, devemos ainda enunciar outras limitações na implementação do mesmo. Em primeiro lugar, para alcançar os objetivos pedagógico-didáticos de forma mais sólida, parece-nos que seria essencial envolver, não só a comunidade escolar, como também as famílias. Na verdade, era nosso intuito propor a leitura de um *multicultural picturebook*, que os/as alunos/as deveriam levar para casa para ler com a família. Depois disso, no final do período, gostaríamos de ter reunido alunos/as e famílias para participarem numa sessão conjunta. No entanto, dadas as limitações de tempo e o número de discentes da turma, não foi possível realizar essa atividade. Tivemos, contudo, a oportunidade de envolver as famílias na campanha “Shoebox” (Helpo), enquadrada na Unidade “Back to school”, que tinha como fim angariar calçado para jovens de países de Moçambique e São Tomé e Príncipe, condição necessária para frequentarem a escola (Anexo 1), sendo que a campanha teve grande sucesso. Esta atividade constituiu, portanto, uma forma de mobilizarmos a comunidade em prol de uma causa comum – o direito à escola por todos.

Outro aspeto que consideramos menos positivo prende-se com a dimensão da turma e com a dificuldade em conceber atividades que possibilitassem uma maior participação por parte dos/as alunos/as, em que as docentes tivessem menos

protagonismo. Relacionado com este aspeto estava a dimensão da sala de aula, que não permitia, dada a dimensão da turma, a realização de atividades mais dinâmicas do ponto de vista físico, como danças e coreografias, que teriam sido importantes no envolvimento dos/as alunos/as nas sessões e, conseqüentemente, na sua motivação e qualidade da experiência educativa.

É claro que, num trabalho de investigação-ação como o nosso, haveria muitos aspetos a aperfeiçoar. Conhecendo agora melhor a turma e as vantagens pedagógico-didáticas da abordagem intercultural, e estando mais preparadas do ponto de vista profissional, se o projeto tivesse seguimento, haveria a oportunidade de conceber instrumentos de avaliação mais eficazes; de elaborar recursos mais desafiadores; de conceber estratégias em que a interdisciplinaridade fosse mais evidente; de realizar atividades que envolvessem a comunidade escolar e as famílias de forma mais ativa; de dinamizar projetos de parceria e interação com outras escolas (nacionais e estrangeiras) e até mesmo de envolver a direção escolar, propondo um conjunto de iniciativas com vista à candidatura ao “Selo de escola intercultural”. Lamentando que tal não possa ocorrer, resta-nos refletir sobre o enriquecimento que esta experiência formativa proporcionou, idealizando novos projetos e contextos pedagógicos em que a EI tenha como uma das finalidades o desenvolvimento de capacidades e da vontade de conhecer, interagir e acolher o Outro.

Por fim, não poderíamos deixar de refletir sobre o conceito de acolhimento e a importância de fomentar um processo educativo com vista ao desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes no âmbito da educação inclusiva. Consideramos que a educação inclusiva não se pode reduzir à convivência de sujeitos de diferentes características e origens no espaço escolar. Embora seja importante habilitar as escolas de condições educativas e estruturais para que todos tenham acesso ao ensino e possam coexistir, a educação para a inclusão deve ir mais além, começando pelo desenvolvimento do saber, do saber ser e do saber fazer. Por outras palavras, não é suficiente educar os/as alunos/as para conviverem com o Outro, é preciso promover um processo de ensino-aprendizagem, auto e heterorreflexivo, que leve os/as alunos/as a acolherem verdadeiramente o Outro, compreendendo a dimensão igualitária de

todos, independentemente da cultura, estado de saúde, característica física, origem familiar, capacidade intelectual, língua, religião, nível socioeconómico, etnia, nacionalidade, entre outros aspetos identitários, e interiorizando que a diversidade é um fator de enriquecimento do próprio, da comunidade escolar e da sociedade em geral. O acolhimento é, assim, a celebração da diferença, consistindo numa etapa fundacional do processo inclusivo, sem a qual este não se pode desenvolver de forma sólida. O acolhimento implica a desconstrução da ideia de que somos superiores ou inferiores ao Outro, repudia estereótipos e preconceitos (pelo enfoque em conhecimentos que permitem compreender os aspetos semelhantes e dissemelhantes entre todos os seres humanos); mobiliza atitudes de abertura, no sentido de olhar para o Outro como alguém diferente de nós, mas com o qual podemos construir relações de amizade; e radica em capacidades analíticas, críticas e criativas, que procuram levar o Outro a sentir-se em casa.

Tendo em conta esta definição, advogamos que a EI e o desenvolvimento da capacidade para acolher o Outro não pode apenas ter investimento em escolas que recebem um número significativo de alunos/as imigrantes ou refugiados, uma vez que a sociedade atual é (e tende a ser gradualmente mais) multi e intercultural. Assim, cumpre dotar os/as alunos/as de instrumentos para encarar a pluralidade de forma positiva, afastando sentimentos de medo ou estranheza face ao Outro, linguística e culturalmente distinto.

A partir das conclusões a que chegámos e ponderando as virtualidades do desenvolvimento da CCI na educação para o acolhimento do Outro, entendemos que é necessário atribuir maior destaque à EI nos currículos escolares, enquanto abordagem transversal a todas as áreas curriculares e níveis de ensino, reconhecendo que tal permitiria, por um lado, educar cidadãos/ãs preparados para conviver pacificamente com o Outro, construtores de uma sociedade mais inclusiva e receptiva à diversidade, e, por outro lado, estimular a interação e a cooperação com pessoas de outros universos culturais. É nossa convicção que o desenvolvimento e a avaliação de conhecimentos, capacidades e atitudes no âmbito da CCI são fundamentais para a formação cívica e profissional dos/as alunos/as, preparando-os/as para a vida em democracia e para o mundo do

trabalho fortemente globalizado, que exige pessoas cada vez mais versáteis, comunicativas e capazes de dialogar interculturalmente.

Neste sentido, a educação para o acolhimento, tendo em conta o cenário de mobilidade global de pessoas e de informações, não pode ser separada da educação para a diversidade linguística, cultural e religiosa. cremos, por conseguinte, que o trabalho em torno da CCI apresenta virtualidades inegáveis para a promoção do acolhimento, de que destacamos as seguintes:

- Conscienciar os/as discentes face à sua cultura, pela comparação com a do Outro;
- Promover e celebrar a diversidade social;
- Promover o respeito pelos direitos humanos e a defesa de uma sociedade mais justa;
- Desenvolver o respeito por outras formas de viver, pensar e agir;
- Compreender aspetos semelhantes entre todos os povos do mundo;
- Conferir conhecimentos, que permitam aos/as alunos/as realizar escolhas, em que não interfiram preconceitos e apriorismos face ao Outro;
- Desenvolver capacidades argumentativas e críticas;
- Desenvolver competências de análise textual, a partir de diferentes recursos interculturais;
- Conscienciar os/as discentes quanto aos laços históricos que relacionam os povos do mundo e as línguas;
- Desenvolver atitudes de abertura face à diversidade religiosa, linguística e cultural;
- Promover a autoestima e a autoconfiança na interação com o Outro;
- Valorizar as experiências, os repertórios linguísticos e a “voz” dos/as alunos/as;
- Estimular a cooperação com os colegas e com outros elementos da comunidade;
- Desenvolver a consciência de pertença à comunidade local e global.

Não poderíamos concluir este trabalho sem fazer uma reflexão acerca deste trilha formativo. Em primeiro lugar, e como fator-chave do sucesso deste processo formativo, devo salientar a felicidade de fazer parte de um grupo de trabalho que soube pôr de lado os seus egos, para dar lugar a uma postura de abertura a novas aprendizagens, o que, inelutavelmente, exigia a análise de falhas e aspetos a

melhorar, numa perspetiva auto e hétero-crítica. A cumplicidade entre os membros da díade criou, portanto, condições favoráveis ao trabalho produtivo, baseando-se primordialmente na problematização de aspetos de prática pedagógica, que é essencial para o nosso crescimento profissional. O trabalho desenvolvido foi marcado pela vontade de superar as nossas capacidades, mobilizando conhecimentos já adquiridos, na expectativa de os desenvolver e aperfeiçoar.

Na verdade, as aulas do Mestrado em Ensino de Inglês ao 1.º CEB abriram os nossos horizontes para a abordagem intercultural, na medida em que motivaram um processo autorreflexivo sobre o exercício docente e conferiram instrumentos essenciais como professoras de línguas estrangeiras. Sentimo-nos, de facto, mais preparadas enquanto educadoras, e muito mais capacitadas para ser agentes de mudança, no sentido de desenvolver nos/as alunos/as o pensamento crítico e as competências para construírem uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

Terminamos este relatório com a citação de um poema de Sophia de Mello Breyner Andresen, que reflete a nossa perspetiva sobre a missão dos/as educadores/as e da escola na educação para o acolhimento, e que se traduz na sua busca de “um país mais liberto”, “de uma vida limpa” e de “um tempo justo”.

#### Esta Gente

Esta gente cujo rosto  
Às vezes luminoso  
E outras vezes tosco

Ora me lembra escravos  
Ora me lembra reis

Faz renascer meu gosto  
De luta e de combate  
Contra o abutre e a cobra  
O porco e o milhafre

Pois a gente que tem  
O rosto desenhado  
Por paciência e fome  
É a gente em quem  
Um país ocupado  
Escreve o seu nome



E em frente desta gente  
Ignorada e pisada  
Como a pedra do chão  
E mais do que a pedra  
Humilhada e calcada

Meu canto se renova  
E recomeço a busca  
De um país liberto  
De uma vida limpa  
E de um tempo justo

*Sophia de Mello Breyner Andresen (1967)*

## Referências Bibliográficas

- Abrunhosa, S. (2008). *Concepções dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a Educação para a Cidadania. As Competências do Professor no Âmbito da Abordagem Transversal da Educação para a Cidadania*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- AEMOV. (2014). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho*. Obtido em 15 de 09 de 2016, de [http://aemontemor.pt/2014ficheiros/projeto\\_educativo/PE\\_AEMOV2014.2017.pdf](http://aemontemor.pt/2014ficheiros/projeto_educativo/PE_AEMOV2014.2017.pdf)
- Afonso, M. R. (2007). *Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar ...Boas Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Afonso, N. (1994). As Famílias no Novo Modelo de Gestão das Escolas. *ESES*, n.º 5, pp. 31-51.
- Albuquerque, S., & Marques, S. (2015). *See Saw Student's book Inglês 3.º ano*. Lisboa: Texto Editores.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um Diálogo entre as Línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 14 (1-2), pp. 149-168.
- Andrade, A., & Araújo e Sá, M. e. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. Em A. Neto, J. Nico, C. Chouriço, P. Costa, & P. Mendes, *Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios* (pp. 489-506). Évora: Universidade de Évora.
- Andrade, A., & Sá, S. (2008). Diversidade Linguística e desenvolvimento sustentável: educar para viver com mais sabedoria uns com os Outros no Planeta e com o Planeta. *Revista Saber & Educar*, 13, pp. 249-260.
- Andresen, S. M. (1967). Geografia. Obtido em 04 de 01 de 2017, de <http://purl.pt/19841/1/galeria/indice-poemas.html>
- Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, pp. 137-163.
- Baker, J. (2010). *Mirror*. London: Walker Books.
- Baptista, I. (2008). Diversidade(s) e construção de autonomia(s). Em M. I. (Dir.), *A escola face à diversidade: Percepções, práticas e perspectivas* (pp. 137-142). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barthes, R. (2001). *A Lover's Discourse. Fragments*. New York: Hill and Wang.
- Bastos, M. (2014). *Cadernos do LALE – série reflexões 6. A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. Aveiro: UA Editora.
- Beacco, J.-C. (29-30 de 11 de 2011). The cultural and intercultural dimensions of language teaching. *Seminar on "Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education"*. Obtido em 18 de 01 de 2017, de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EduclInter\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EduclInter_en.asp)
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2010). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Geneva: Council of Europe, Language Policy Division.
- Bhagavad Gita. (s.d.). Obtido em 30 de 12 de 2016, de <http://www.culturabrasil.org/zip/bhagavadgita.pdf>
- Bijeljic-Babic, R., & Gaonac'h, D. (1993). L'acquisition précoce d'une seconde langue: un point de vue de la psycholinguistique. *Intercompreensão*, 3, pp. 43-57.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural : novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. Em *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-70). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.
- Blackstone, S. (2006). *My Granny Went to the Market*. Cambridge: Berafoot Books.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), pp. 1-15.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borba, R. de et al. (2009). O mundo da criança portadora de asma grave na escola. pp. 921-927. Obtido em 07 de 10 de 2016, de [www.scielo.br/pdf/ape/v22nspe/15.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ape/v22nspe/15.pdf)
- Bradley, A. (2007). A Time to Intervene: A Historical Overview of Pedagogical Responses to an Unjust Society. *The Vermont Connection, Volume 28*, pp. 70-79. Obtido em 17 de 01 de 2017, de <http://www.uvm.edu/~vtconn/v28/Bradley.pdf>
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação. Obtido em 01 de 04 de 2016, de <http://www.dge.mec.pt/portugues>.

- Breidbach, S. (2003). *Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and the Role of English*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Breninger, B., & Kaltenbacher, T. (2012). *Creating Cultural Synergies: Multidisciplinary Perspectives on Interculturality and Interreligiosity*. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Starkey, H., & Gribkova, B. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Caeiro, A. (1993). *Poemas de Alberto Caeiro. Fernando Pessoa*. Lisboa: Ática.
- Candelier, M., Camille, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrín, I., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cardona, M. J., Piscalho, I., & Uva, M. (2011). De que falamos quando falamos em Cidadania? Em M. J. Cardona, *GUIÃO DE EDUCAÇÃO GÉNERO E CIDADANIA 1º ciclo* (pp. 35-39). Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2009). A educação intercultural (CEPCEP, Ed.). *Povos e Culturas*, n.º 13, pp. 129-178.
- Carvalho, P. (2012). *Hábitos de estudo e sua influência do rendimento escolar. Dissertação de Mestrado*. Porto: Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Chen, G. M. (2005). A model of global communication competence. *China Media Research*, 3-11. Obtido em 02 de 04 de 2016, de [http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=com\\_facpubs](http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=com_facpubs).
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4.<sup>a</sup> ed.). London: Routledge.

Comissão Europeia. (1995). «*Livro branco*» sobre a educação e a formação. *Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comunidade Europeia. (24 de 12 de 2002). Versão compilada do tratado que institui a Comunidade Europeia. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, C-325, 33-184.

Conselho da Europa. (2001). *Portfolio Europeu de Línguas*. Obtido em 18 de 01 de 2017, de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portefolio\\_europeu\\_de\\_linguas\\_basico.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portefolio_europeu_de_linguas_basico.pdf)

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

Conselho da União Europeia. (28 de 05 de 2009). Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»). *Jornal Oficial da União Europeia*, 2-10. Obtido em 17 de 01 de 2017, de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)

Conselho de Ministros n.º 12-B/2015. (2015). Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 56 — 20 de março de 2015.

Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. London: Sage Publications.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Estrasburgo: Edições do Conselho da Europa.

Council of Europe. (1949). Statute of the Council of Europe 5.V. (European Treaty Series - Nos 1/6/7/8/11). London. Obtido em 07 de 01 de 2017, de [http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/abk/inter/ec\\_ets\\_001.pdf](http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/abk/inter/ec_ets_001.pdf)

Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living together as equals in dignity"*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe. (2009). Council of Europe 2009 Exchange on the religious dimension of intercultural dialogue. Obtido em 19 de 4 de 2016, de <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM%282009%29117&Language=lanEnglish&Ver=final&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorI>

Council of Europe. (2010). *Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg. Obtido em 10 de 01 de 2017, de [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805cf01f](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805cf01f)

- Coutinho, C., & et al. (Dezembro de 2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativa. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XII, n.º 2, pp. 355-379.
- Cró, M. P. (2013). *A escola e as condições socioeconómicas das famílias - O caso da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia. Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Damon, E. (2000). *All Kinds of Beliefs*. London: Tango Books.
- DeBois, R. D. (1942). National Unity through Intercultural Education. *U.S. Office of Education Education and Defense series, Pamphlet n.º 10*.
- Department of Education and Science - Ireland. (2002). *Guidelines on Traveller Education in Primary Schools*. Dublin: Department of Education and Science.
- Direção Geral da Saúde. (s.d.). A actividade física e o desporto: um meio para melhorar a saúde e o bem-estar. Lisboa: MF/ Divisão de Informação, Comunicação e Educação para a Saúde. Obtido em 08 de 10 de 2016, de <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/a-actividade-fisica-e-o-desporto-um-meio-para-melhorar-a-saude-e-o-bem-estar-pdf.aspx>
- Direção-Geral da Educação. (novembro de 2013). Educação para a Cidadania - linhas orientadoras. Obtido em 17 de 01 de 2017, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2015). Documento de Apoio ao Guião de Avaliação de Práticas de Educação Intercultural (Escola intercultural 2015-2016/ 2016-2017). Obtido em 17 de 01 de 2017, de <http://area.dge.mec.pt/selointercultural/>
- Direção-Geral da Educação. (2015). Regulamento para atribuição do Selo de Escola Intercultural. Guião de Avaliação de Práticas de Educação Intercultural. Lisboa, Portugal. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao\\_Intercultural/documentos/selo\\_ei\\_4edicao\\_2015-2017.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Intercultural/documentos/selo_ei_4edicao_2015-2017.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2016a). *O Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2016b). *Agenda Europeia para as Migrações – Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Dolan, A. (2014). Intercultural Education, Picturebooks and Refugees: Approaches for Language Teachers. *CLELE journal, Volume 2, Issue 1*, pp. 92-108.

- Dolan, A. (2014). *You, me and Diversity. Picturebooks for teaching development and intercultural education*. London: IOEPress.
- Edwards, L., & Torcellini, P. (2002). *A Literature review of the effects of natural light on buildings occupants*. Colorado: National Renewable Energy Laboratory – U.S. Department of Energy. Obtido em 02 de 10 de 2016, de [www.nrel.gov/docs/fy02osti/30769.pdf](http://www.nrel.gov/docs/fy02osti/30769.pdf)
- Elliot, J. (2010). The Educational Action Research and the Teacher . *Action Researcher in Education*, 1, pp. 1-3.
- Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- European Parliament. (2000). *Presidency Conclusions. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000*. Obtido em 02 de 10 de 2016, de [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- EURYDICE . (1997). *La Place des Parents dans les Systèmes Éducatifs de L'Union Européenne*. Bruxelles: EURYDICE.
- Fonseca, I. (1994). *Gramática e Pragmática - Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto editora.
- Forrester, K. (1999). *Guidelines for a Site Report (DECS/EDU/CIT (99)6)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. São Paulo: Artmed.
- Giménez, C. (2010). *Interculturalidade e Mediação*. Lisboa: ACIDI. Obtido em 05 de 01 de 2017, de <http://www.acm.gov.pt/documents/10181/233158/4.+Interculturalidade+e+Media%C3%A7%C3%A3o.pdf/2c32448e-acee-4788-90f1-483e101f2ff9?version=1.0>
- Gomes, Z. (2010). *Desenho infantil: modos de interpretação do mundo e simbolização do real. Um estudo em sociologia da infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Groux, D. (1996). *L'enseignement précoce des langues*. Lyon: Chronique Sociale.
- Guedes, M. L. (2013). *Avaliação da Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes com Asma*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Guterres, A. (27 de 01 de 2017). Social Cohesion Must Be Strengthened to Make Diversity 'a Plus, Not a Threat. *United Nations Press Release*. (U. Nations, Ed.) New York. Obtido em 20 de 02 de 2017, de <https://www.un.org/press/en/2017/sgsm18418.doc.htm>

- Harada, V. H. (1995). Issues of ethnicity, authenticity, and quality in Asian-American picture books, 1983-93. *Journal of Youth Services in Libraries*, n.º 8 (2) [EJ 496 560], pp. 135-149.
- Hoffman, M., & Littlewood, K. (1993). *The Colour of Home*. London: Frances Lincoln Children's Books.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Em J. B. Price, & J. Holmes, *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. (2009). *ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO (2010-2015)*. Obtido em 3 de 10 de 2016, de <http://www.plataformaongd.pt/conteudos/File/Grupo%20ED/Ened-final.pdf>
- Keast, J. (2006). *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools. Provisional edition*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Victoria (Australia): Deakin University Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. London: Springer.
- Kobald, I., & Blackwood, F. (2014). *My two blankets*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Kostecki-Shaw, J. S. (2011). *Same, same but different*. New York: Chisty Ottaviano Books.
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Leuven: Centre for Experiential Education.
- Leite, C., & Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: IIE.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C., & Sá, V. (2002). A Participação dos Pais na Governação Democrática das Escolas. Em J. Lima, *Pais e Professores: Um Desafio à Cooperação*. Porto: Edições ASA. Obtido em 05 de 10 de 2016, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17417>



- Loizos, P. (2003). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. Em M. Bauer, & G. Gaskel, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 137-155). Petrópolis: Vozes.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância. Tese de Doutoramento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development: Concise advice for new action researchers*. Dorset: September Books. Obtido em 26 de 12 de 2016, de [http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/24\\_AR.pdf](http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/24_AR.pdf)
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2013). *All You Need to Know About Action Research*. London: SAGE.
- Mendes, M. M. (2005). *Nós, os Ciganos e os Outros: Etnicidade e Exclusão Social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Milot, M. (2006). The religious dimension in intercultural education. Em J. Keast, *Religious Diversity and Intercultural Education: a reference book for schools. Provisional Edition*. (pp. 13-20). Strasbourg: Council of Europe.
- Milot, M. (jan./dez. de 2012). A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, pp. 355-368.
- Ministério da Educação. (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio, 4.ª edição*. Obtido em 03 de 01 de 2017, de <http://www.dge.mec.pt/portugues>
- Montalto, N. (1982). *A history of the intercultural education movement, 1924-1941*. New York: Garland.
- Morales Orozco, L. (2008). "Acogida". *Glosario de Educación Intercultural*. Madrid: Coleactivo Yedra. Obtido em 14 de 04 de 2016, de <http://aulaintercultural.org/2013/06/22/glosario-educacion-intercultural/>
- Moreira, M. (2001). *A Investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1995). *Metalinguistic Awareness and Literacy Acquisition in Different Languages*. Illinois: College of Education, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- NCCA. (2005). *Intercultural Education in the Primary School - Guidelines for schools*. Dublin: NCCA.
- Nicklas, M. H., & Gary, B. B. (2002). *Analysis of performance of students in daylit schools*. Raleigh: Carolina do Norte: Innovative Design.
- Oliveira, H. (2009). *Relação entre a atividade física e o rendimento escolar*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- ONU. (2001). A Carta Internacional dos Direitos Humanos. Em ONU, *Direitos Humanos, n.º 2, Ficha Informativa, Rev. I* (G. d. Comparado, Trad., pp. 6-7). Lisboa: Gabinete de Documentação e Direito Comparado. Obtido em 17 de 04 de 2016, de [http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha\\_Informativa\\_2.pdf](http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha_Informativa_2.pdf).
- Parekh, B. C. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pereira, P. (2007). *A educação para a cidadania no primeiro ano do ensino básico. Reflexões sobre a implementação da área curricular não disciplinar de Formação Cívica no primeiro ano nas escolas do “Monte” e do “Chalet”*. Porto: Universidade Portucalense.
- Pereira, S. (2010). *A Natureza e a Criança: uma relação possível*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Perrenoud, P. (novembro de 1991). Avancer vers l'observation formative et une pédagogie différenciée. *Journal de l'enseignement Primaire, n.º 34*, pp. 14-17.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Piller, I., & Takahashi, K. (2011). Linguistic diversity and social inclusion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14:4*, pp. 371-381.
- Pinto, A. (2017, em construção). *Multicultural picturebooks no desenvolvimento da relação com o Outro em aula de inglês do 1.º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Plympton, P., et al. (2000). *Daylighting in schools: improving student performance and health at a price schools can afford (conference paper)*. Colorado: National Renewable Energy Laboratory, U.S. Department of Energy. Obtido em 06 de 10 de 2016, de [www.nrel.gov/docs/fy00o](http://www.nrel.gov/docs/fy00o)
- Portugal, G. (set.-dez. de 2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51*, pp. 593-744.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Quintero, E. P. (2004). *Problem-posing with Multicultural Children's Literature: Developing Critical in the Elementary Classroom*. New York: Peter Lang.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, J. (2000). Cidadania na Escola - Desafio e Compromisso. *Inforgeo*, 15, pp. 105-116.
- Reis, M. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Málaga: Universidade de Málaga.
- Saavedra, L. (2001). *Sucesso-insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género*. Lisboa: Celta Editora .
- Samuelsson, I. P., & Kaga, Y. (2008). Introduction. Em *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp. 9-17). Paris: UNESCO.
- Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didáctica do plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Saunders, L., & Somekh, B. (2009). Action Research and Educational Change: Teachers as Innovators. Em S. Noffke, & B. Somekh, *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 190-201). Los Angeles: SAGE.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (org.). (1996). *Actas da Conferência Educação para a Tolerância*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Short, K. G. (2017). Foreword: Perspectives as Transformation. Em K. K. Wissman, M. N. Burns, K. Jiam, H. O'Leary, & S. Tabatabai, *Teaching Global Literature in Elementary Classrooms: A Critical Literacy and Teacher Inquiry Approach* (p. s.p.). New York: Routledge.
- Silva, A., Duarte, A., & Simão, A. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto editora.
- Silva, J. (2009). *A biografia linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: potencialidades na aprendizagem de línguas*. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Early childhood education matters. Em T. Maynard, & N. Thomas, *An Introduction to Early Childhood Studies* (pp. 148-160). London: Sage Publications.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Why should Linguistic Diversity be maintained and supported in Europe? Some Arguments. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

- Starkey, H. (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights. Guide for the development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe. Obtido em 03 de 01 de 2017, de <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/StarkeyEN.pdf>
- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra – da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Strecht-Ribeiro, O. (2011). As vivências de Contacto com a Natureza de crianças do 1.º ciclo: implicações para o contexto formal e não formal de aprendizagem. Em *Actas do XIV Encontro Nacional de Educação em Ciências*. Braga: Universidade do Minho.
- Stringer, E. T. (2014). *Action Research*. London: SAGE.
- Tamaio, I. (2002). *O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental*. São Paulo: Annablume Editora.
- UNESCO. (1998). *Universal Declaration of Linguistic Rights*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.
- UNESCO. (2002). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Johannesburg: Cultural Diversity Series No. 1.
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world. UNESCO Education Position Paper*. Paris: UNESCO. Obtido em 02 de 01 de 2007, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>
- UNESCO. (2006). *UNESCO Guidelines for Intercultural education*. Paris: UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights.
- UNESCO. (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- União Europeia. (1992). Tratado da União Europeia. Versão consolidada. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, C-202 (7-06-2016), 13-45.
- Valente, I. (2010). *Intercompreensão e Sensibilização à Diversidade Linguística – um estudo numa turma do 1º ciclo. Dissertação de Mestrado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Yousafzai, M. (10 de 12 de 2014). Discurso de Malala Yousafzai no Prêmio Nobel da Paz. Obtido em 09 de 01 de 2017, de <http://historico.blogdacompanhia.com.br/2014/12/discurso-de-malala-yousafzai-no-premio-nobel-da-paz/>



## Anexo 1 – Campanha Shoebox



The poster features a blue header with the 'helpo' logo (the word 'helpo' in a white circle) and the tagline 'o nosso mundo é humano'. Below this, the title 'SHOE BOX' is written in large blue letters, followed by 'POWERED BY greenMEDIA' in black and green. The text 'Agência de Comunicação' is in small green letters. The main message is 'Campanha de Recolha de Calçado Novo ou Usado em bom estado para crianças de Moçambique e São Tomé e Príncipe' in black. Below this is the phrase 'OFEREÇA UM BOCADINHO DE SI A QUEM MAIS PRECISA!' in blue. An illustration of an open orange shoebox sits on a patterned floor. To its right, text specifies 'Calçado dos nº25 ao nº45' and lists acceptable items: 'Pode trazer: Ténis, Sapatos Abertos e Alpercatas'. The bottom section contains logos for various sponsors and partners, including MultiÓpticas, Fundação SportTime, Blue, Cofina, and others, along with the text 'Uma ação Powered by greenMEDIA' and 'Com o apoio especial de i2 Spirit'.

helpo  
o nosso mundo é humano

# SHOE BOX

POWERED BY **greenMEDIA**  
Agência de Comunicação

**Campanha de Recolha de Calçado Novo ou Usado em bom estado  
para crianças de Moçambique e São Tomé e Príncipe**

OFEREÇA UM BOCADINHO DE SI A QUEM MAIS PRECISA!

**Calçado dos nº25 ao nº45**  
**Pode trazer:**  
**Ténis, Sapatos Abertos**  
**e Alpercatas**

Agência & Parceiros desta iniciativa:

MultiÓpticas Fundação SportTime Blue Cofina Media Capital P i2 Spirit

Organização: Uma ação Powered by **greenMEDIA** Com o apoio especial de **i2 Spirit**

Entrega no Centro Educativo





**Os vossos sapatos foram entregues. Obrigada por terem calçado meninos e meninas de África.**

## Anexo 2 – Planificação da sessão 1

<b>Sumário:</b> Reading-comprehension of the picturebook <i>My two blankets</i> by Irena Kobald. Revising vocabulary from the story: colours, feelings and weather. Welcoming a person from a foreign country.		
<b>Duração:</b> 60 min. <b>N.º de alunos:</b>	<b>Nível A1:</b> 3º ano <b>Unidade:</b> 0 greetings <b>Sessão n.º</b> 1.1	<b>Data:</b> 27/09/2016 <b>Local:</b> Escola 1CEB MV <b>Professora:</b> Ana Pinto e Sónia Deus
<b>Interdisciplinaridade</b>	Estudo do meio – 3.º ano (Programa 1.º Ciclo) Deslocações dos seres vivos <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer que as pessoas se deslocam</li> </ul>	
<b>Conhecimentos prévios</b>	Colours, feelings (sad/ happy), weather	
<b>Metas curriculares</b>	L3 2.1 Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning) L3 2.2 Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later) L3 2.3 Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you) L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados R1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens SP 1. 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas W3 2. Produzir, com ajuda, frases simples ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro ID3 1.1 Identificar-se a si e aos outros ID3 3 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países	
<b>Competências/objetivos gerais</b>	- Motivar-se para a interpretação de <i>picturebooks</i> em língua inglesa; - Utilizar a língua inglesa para se expressar sobre os assuntos abordados; - Interpretar um texto verbal, relacionando-o com a ilustração; - Desenvolver um espírito de abertura face ao Outro linguística e culturalmente distinto;	



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir formas de acolher e interagir com o Outro;</li> <li>- Expressar-se sobre formas de acolher e interagir com o Outro;</li> <li>- Motivar-se para o estudo de línguas e culturas;</li> <li>- Inferir traços culturais a partir de imagens do “picturebook”;</li> <li>- Interpretar um texto visual sob uma perspetiva intercultural;</li> </ul> <p>Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.</p>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar cores, sentimentos e objetos em língua inglesa, a partir das ilustrações do livro;</li> <li>• Comparar a história da personagem com o seu percurso de vida;</li> <li>• Identificar metáforas referentes ao acolhimento: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Relacionar o chapéu-de-chuva com a ideia de acolhimento,</li> <li>○ Relacionar a manta com os conceitos de autobiografia e biografia linguística;</li> </ul> </li> <li>• Selecionar palavras que refletem a oposição semântica “familiar” e “estranho”. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Inferir aspetos culturais e linguísticos, familiares e estranhos, assumindo a perspetiva da personagem principal.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Conteúdos interculturais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welcoming a person from a foreign country;</li> <li>• Friendship;</li> <li>• Greetings;</li> <li>• Non-verbal language;</li> <li>• Intercultural relationship;</li> <li>• <i>My two blankets</i> (Kobald &amp; Blackwood, 2014).</li> </ul>
<b>Conteúdos lexicais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colours (Orange, grey, blue, white, etc.)</li> <li>• Feelings (sad, glad, safe, strange, scared)</li> <li>• Weather (warm, cold, rain)</li> <li>• Vocabulary from the picturebook</li> </ul>
<b>Gramática/ estruturas linguísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjectives (warm/ cold)</li> <li>• Antonyms (new/ old)</li> </ul>

TEMPO	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preparação:</li> <li>✓ Colar com bostik debaixo das carteiras cartões com palavras/ ícone retirado da abertura 13 do livro (as palavras novas que a menina aprende e cola na nova manta) – Anexo1.1.</li> <li>✓ <b>Motivação:</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 46 cartões com imagens do livro (Anexo1. 1)</li> <li>• bostik</li> </ul>

10 min.

A professora explica aos alunos que haverá uma pessoa que nos vai acompanhar ao longo das aulas: “A Granny vai contar-nos várias histórias e levar-nos numa viagem à volta do mundo, onde vamos conhecer várias línguas, culturas, comidas, etc..”

Para se apresentar, a Granny irá dizer o seu nome e referir um país que gostaria de visitar e pedirá aos/às alunos/as que façam o mesmo.

A professora distribuirá por cada aluno/a um cartão cinzento e laranja. Seguidamente, informa que a avó vai contar a história de uma menina que teve de abandonar o seu lar, perguntando se algum/a menino/a mudou de casa e como se sentiu. Os/as alunos/as devem fazê-lo levantando o cartão que simboliza esse sentimento, explicando a razão de ter escolhido a cor em questão (cinzento ou laranja – Anexo 1.2).

✓ **Desenvolvimento:**

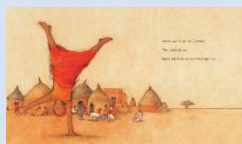
Posteriormente, os/as discentes ouvirão ativamente a leitura do picturebook (Anexo 1.3), pela voz das professoras, que intervaladamente (por “abertura” do livro) o lerão em inglês e em português. (Anexo1.4)

No momento seguinte, a professora desenhará no quadro uma tabela dividida a meio, afixando duas imagens do livro legendadas uma com o termo “familiar” e a outra com “strange” (Anexo1. 5).

Repetir-se-á, então, a leitura, através de um questionário oral de interpretação do texto, complementado pela afixação de cartões com palavras do texto (ANEXO 6), que a professora vai colocando num dos lados da tabela, de acordo com a leitura:

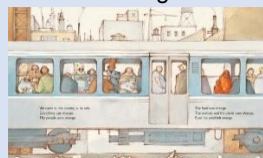
10 min.

Familiar



**Play (brincar)**  
**Home (casa)**  
**Cartwheel (a roda)**  
**Aunt (tia)**  
**My old blanket (o meu velho cobertor)**  
**My words (as minhas palavras)**  
**My sounds (os meus sons)**  
**Warm (quente)**  
**Safe (seguro)**  
**Glad (contente)**

Strange



**War (guerra)**  
**Plants (plantas)**  
**Animals (animais)**  
**Food (comida)**  
**Wind (vento)**  
**Waterfall (cascata)**  
**People (pessoas)**  
**Sounds (sons)**  
**Scared (assustada)**  
**Cold (frio)**  
**Sad (triste)**

Os cartões com as palavras estão afixados no quadro com Bostik de acordo com sequências das aberturas do livro.

Opening 1

- What colours do you see? (*orange, brown, yellow*).
- How does she feel? (*happy*).
- How do you know? (*she is doing the cartwheel*).

- Granny (fantoche de feltro)

- Cartão cinzento e laranja (Anexo 1.2)

- Livro *My two blankets* (Anexo 1.3)
- Tradução em português (Anexo 1.4)
- Quadro branco
- Computador
- Projetor
- Imagens do livro policopiadas (Anexo 1. 5)
- Palavras inscritas em cartões brancos (Anexo 1. 6)
- Bostik

- Ficheiro “PowerPoint” com digitalização do livro *My two blankets*

- What words are familiar and strange?

A professor afixa as palavras: **cartwheel, aunt** (familiar)/ **war** (strange)

Opening 2

- What do you see? (a train, a city)
- Where is the girl? (in a train)
- Is this place familiar or strange? (strange)
- What words are familiar and strange?

A professora afixa as palavras: **plants, animals, food, wind, people**  
– “strange”

35 min.

Opening 3

- Does she understand the words they say? (No) (explicar a partir da imagem das folhas que se transformam em riscos indefinidos).
- How does she feel? (*sad, alone*)
- What words are familiar and strange?

A professora afixa as palavras: **sounds** (strange)

Opening 4

- What colour is this page? (*yellow, orange, red*)
- How was the blanket? (*warm, soft, safe*)
- What words are familiar/ strange?

A professor afixa as palavras: **My old blanket, warm, feel safe, my words, my sounds** (familiar)

Opening 5

- What do you see in the image? (*pollution, dark clouds*)
- What words are familiar and strange?

A professor afixa as palavras: **scared** (strange)

Opening 6

- What happened? (The girl wasn't in the park).

Opening 7

- How did Cartwheel feel when the girl smiled? (*warm inside*)
- How did she feel when the girl started talking to her? (*cold waterfall*)

A docente afixa as palavras: **cold e waterfall** (strange), **warm** (familiar)

Opening 8

- How did cartwheel feel when they went to the swings? (*glad*)

- Chapéu-de-chuva com imagem do livro (anexo 1.7)

5 min.

Opening 9

- Which is the word that is repeated? (*sad*)

A professora abrirá um chapéu-de-chuva que terá a imagem do livro referente às duas meninas (ANEXO 7) pendurada na *bengala* do chapéu e perguntará o que aconteceu de seguida que mudou a relação entre as meninas (*What changed in their relationship?*). Deverão referir que a menina deu várias palavras à Cartwheel para que ela pudesse comunicar com ela.

#### Opening 13

- What is she doing? (*She is making a new blanket*).

A professora pedirá aos/às alunos/as que retirem os cartões que têm debaixo das mesas. Seguidamente, perguntará sequencialmente: Who has the word "bird"?...

Os/as alunos/as que tiverem essa palavra devem levantar-se e pendurá-la no chapéu. As palavras são: *chicken, bird, umbrella, hat, cow, house, apple, cat, rat, ice cream, book, fly, window, umbrella, door, swing, sheep*

#### ✓ Conclusão

A professora dirá aos/às alunos/as que estes também irão elaborar um "cobertor" seu, com os conhecimentos linguísticos que possuem. Para tal, pedirá que tragam uma foto em que estejam a viajar, seja em Portugal ou no estrangeiro.

Instrumentos/ Métodos	Parâmetros de avaliação
<ul style="list-style-type: none"><li>• Videogravação</li><li>• Observação direta participante</li><li>• Questionário orientador da biografia linguística</li></ul>	<p><b>Envolvimento</b></p> <p>Envolve-se nas atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Concentração</li><li>- Energia</li><li>- Motivação/ satisfação</li></ul> <p><b>Conhecimentos sobre línguas e culturas</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Perceções sobre línguas e culturas</li></ul> <p><b>Capacidades: Descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Sónia)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Compara diferentes modos de vida a partir de um texto sobre pessoas de países diferentes;</li><li>- Explica o que entende por acolhimento, partindo do texto estudado;</li><li>- Cooperar com os colegas;</li><li>- Revela espírito de abertura, contribuindo para o acolhimento do Outro cultural e linguisticamente distinto;</li><li>- Infere traços culturais a partir de um documento;</li><li>- Infere formas de acolher o Outro.</li></ul> <p><b>Capacidades de descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Ana)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Capacidade de compreensão inferencial<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Infere aspetos culturais a partir das imagens do texto</li></ul></li><li>- Capacidade de relacionamento do texto verbal com o icónico<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Relaciona texto e imagem, comparando aspetos de diferentes contextos culturais</li></ul></li></ul>

#### Bibliografia/Webgrafia

- Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas*. Porto: ASA.

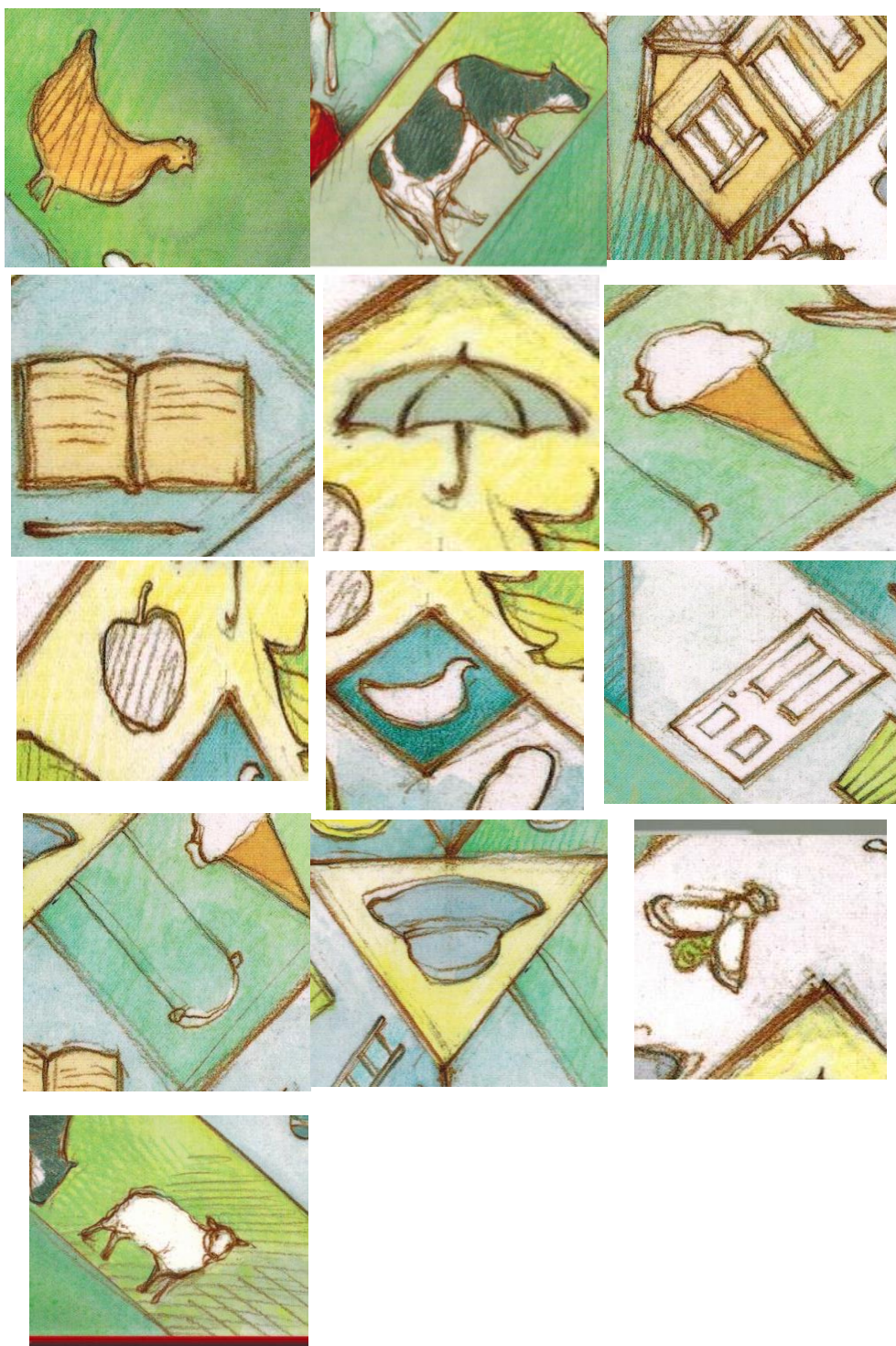
- Kobald, I., & Blackwood, F. (2014). *My two blankets*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Ministério da Educação (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*, 4.ª edição, consultado em <http://www.dge.mec.pt/portugues>, a 16-09-2016.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Macmillan Books for Teachers. Oxford: Macmillan.

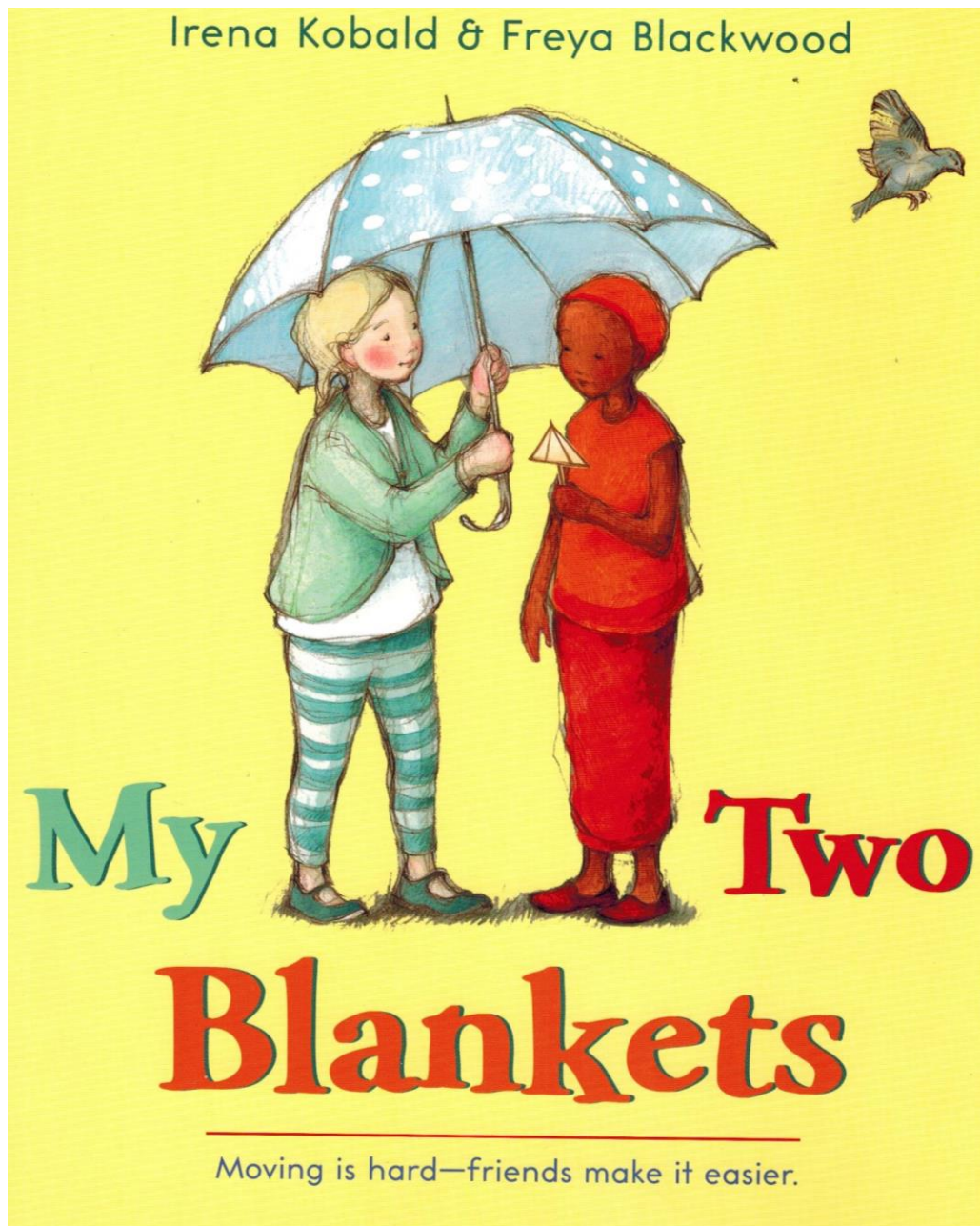
## Anexo 2.1





## Anexo 2.2







## Anexo 2.4

1

A minha tia chamava-me Roda.  
Mas depois veio a guerra.  
E a tia deixou de me chamar Roda.

2

Vimos para este país para estar seguras.  
Tudo parecia estranho.  
As pessoas eram estranhas.

A comida era estranha  
Os animais e as plantas eram estranhas.  
Até o vento era estranho.

3

Ninguém falava como eu.

Quando ia à rua, era como se estivesse  
sob uma cascata de sons estranhos.  
A cascata era fria.  
Fazia-me sentir só.  
Eu sentia que já não era a mesma pessoa.

4

Quando estava em casa,  
Eu embrulhava-me na manta  
Das minhas palavras e sons.  
Eu chamava-a “velha manta”.

A minha velha manta era quente.  
Era macia. Tapava-me toda.  
Fazia-me sentir segura.  
Às vezes, eu nem queria sair.  
Eu queria ficar debaixo da minha  
velha manta para sempre.

5

Certo dia, uma menina no parque sorriu para mim.  
Depois, acenou.

Eu queria sorrir para ela,  
Mas estava com medo.

Continuei a andar com a minha Tia.

Quando olhei novamente,  
A menina voltou a acenar.

6

Quando regresssei ao parque, eu procurei pela menina,  
Mas ela não estava lá.

7

Voltámos lá três vezes antes de a ver novamente.  
Ela acenou e sorriu, e eu senti um calor dentro de mim.

A menina aproximou-se de nós e disse algo.  
As suas palavras eram estranhas.  
Era como estar debaixo  
Da cascata fria novamente.

8

Mas a menina continuava a sorrir.  
Ela levou-me para os baloiços.

Eu subi e ela empurrou-se  
Cada vez mais alto.  
Eu queria rir.  
Eu queria dizer-lhe que estava muito feliz  
Por sermos amigas.

9

Mas não sabia como.  
Quando fui para casa,  
Escondi-me debaixo da minha velha manta.  
Pensei se seria  
infeliz para sempre.

Pensei se alguma vez  
voltaria a ser a mesma pessoa.

10

Quando voltei a ver a menina,  
Ela trouxe-me algumas palavras.

Ela fez-me repeti-las vezes e vezes sem conta.

11

Sempre que a via,  
Ela trazia-me mais palavras.  
Algumas palavras eram difíceis e  
Outras eram mais fáceis.

Às vezes, pronunciava sons estranhos  
E nós ríamos.  
Às vezes, sentia-me tola  
E queria chorar.

12

À noite, quando me deitava  
Debaixo da minha velha manta,  
Murmurava as novas palavras  
Vezez e vezez sem conta.

Passado algum tempo elas deixaram de parecer frias  
e difíceis.  
Elas passaram a ser quentes e suaves.  
Estava a tecer uma nova manta.

13

Inicialmente, a nova manta era fina e pequena,  
Mas todos os dias lhe acrescentava novas palavras.

A manta cresceu mais e mais.  
Esqueci-me da cascata  
fria e solitária.

14

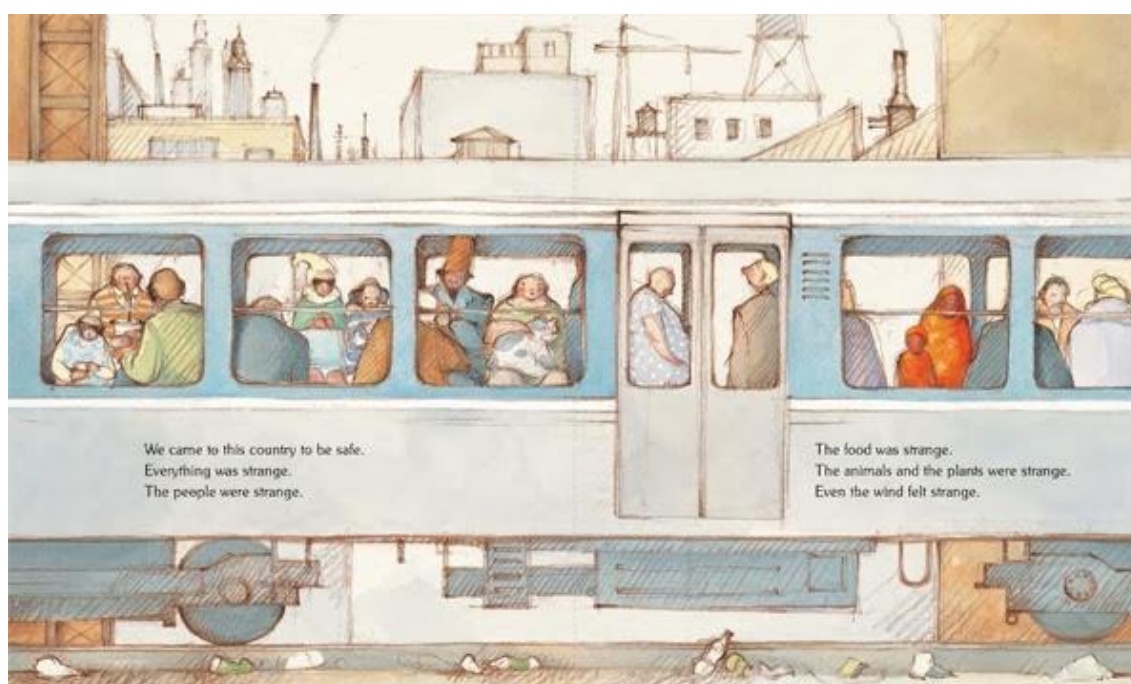
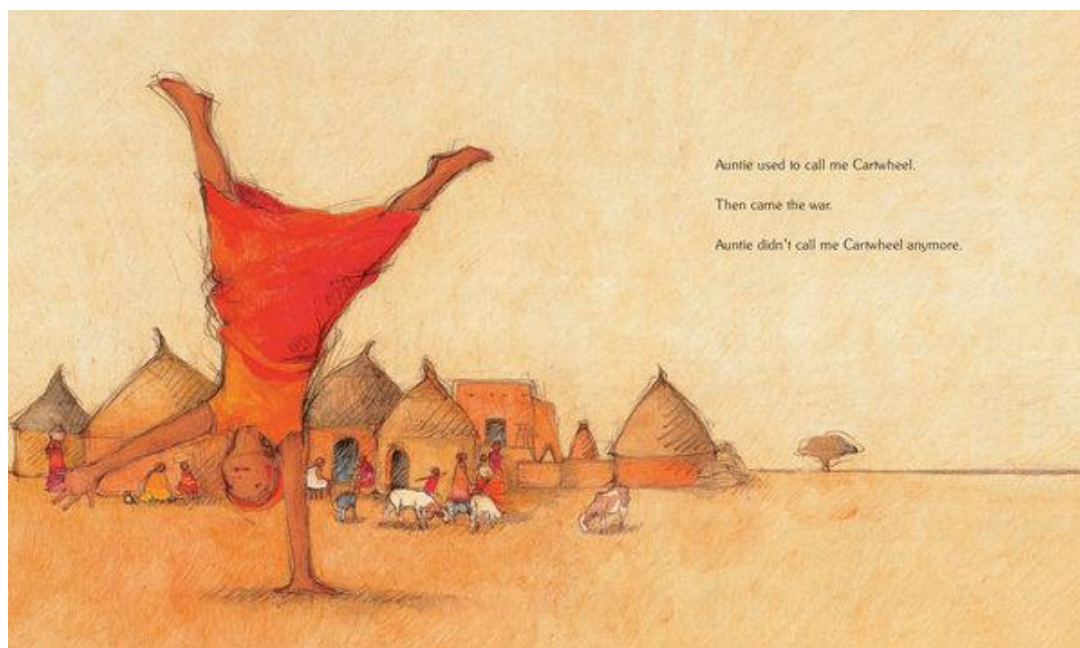
A minha nova manta ficou  
Tão quente e suave e confortável  
Como a velha manta.

E agora, seja qual for a  
manta que use,

15

Serei sempre eu mesma.

## Anexo 2.5



Familiar	Strange
Play	War
Home	Plants
Cartwheel	Animals
Aunt	Food
My old blanket	Wind
My Words	People
My sounds	Sounds
Warm	Scared
Feel safe	Cold
Warm	Sad
Glad	

Anexo 2.7



## Plano de aulas de inglês – biografia linguística e cultural

### Sessão 1b

Ana Pinto e Sónia Deus

**Sumário: Reading-comprehension of the picturebook *My two blankets* by Irena Kobald.**

**Revising vocabulary from the story: colours, feelings and weather. Welcoming a person from a foreign country.**

<b>Duração: 60 min. N.º de alunos:</b>	<b>Nível A1: 3º ano Unidade: 0 greetings Sessão n.º 1.2</b>	<b>Data: 29/09/2016 Local: CEM Professora: Sónia Deus</b>
<b>Conhecimentos prévios</b>	Interpretação do livro <i>My Two Blankets</i> .	
<b>Metas curriculares</b>	<p>L3 2.1 Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning)</p> <p>L3 2.2 Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later)</p> <p>L3 2.3 Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you)</p> <p>L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor</p> <p>L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados</p> <p>R1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens</p> <p>SP 1. 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados</p> <p>SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples</p> <p>SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas</p> <p>W3 2. Produzir, com ajuda, frases simples</p> <p>ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro</p> <p>ID3 1.1 Identificar-se a si e aos outros</p> <p>ID3 3 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países</p>	
<b>Competências / objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar-se para a interpretação de <i>picturebooks</i> em língua inglesa;</li> <li>- Rever conteúdos básicos de língua inglesa (<i>colours, feelings, the weather</i>);</li> <li>- Inferir sentidos a partir de imagens;</li> <li>- Interpretar um texto, relacionando-o com a ilustração;</li> <li>- Desenvolver um espírito de abertura face ao Outro</li> </ul>	



	linguística e culturalmente distinto; - Refletir acerca da sua biografia linguística.
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar cores, sentimentos e objetos em língua inglesa, a partir das ilustrações do livro;            - Comparar a história da personagem com o seu percurso de vida.</li> <li>• Relacionar o conceito da “manta” com o repertório linguístico e cultural, bem como com o universo de vivências pessoais;</li> <li>• Identificar línguas semelhantes e diferentes da língua materna;</li> <li>• Referir as línguas faladas no seu contexto familiar;</li> <li>• Identificar países diversos, de acordo com a sua experiência de vida.</li> </ul>
<b>Conteúdos interculturais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welcoming a person from a foreign country;</li> <li>• Friendship;</li> <li>• Greetings;</li> <li>• Non-verbal language;</li> <li>• Intercultural relationship;</li> <li>• <i>My two blankets</i> (Kobald &amp; Blackwood, 2014).</li> </ul>
<b>Conteúdos lexicais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colours (Orange, grey, blue, white, etc.)</li> <li>• Feelings (sad, glad, safe, strange, scared)</li> <li>• Weather (warm, cold, rain)</li> <li>• Vocabulary from the picturebook</li> </ul>
<b>Gramática/ estruturas linguísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I want to know more about...</li> </ul>

TEMPO	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
10 min.	<p>✓ <b>Motivação:</b></p> <p>A professora, através da figura da Grannie (fantoche utilizado na aula anterior), recorda o livro que estiveram a analisar na última aula. Perguntará se se lembram da história da Cartwheel, desenvolvendo-se um diálogo com os/as discentes para relembrar os vários momentos da narrativa. Depois de inferirem que a menina estava a fazer um novo cobertor com as palavras que a nova amiga</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Granny (fantoche de feltro)</li> </ul>



	<p>ensinara, exhibirá a abertura 14 do livro <i>My two blankets</i>.</p> <p>Opening 14 (Anexo 1.8)</p> <p>A professora perguntará, então:</p> <p>- How is her new blanket? (<i>warm, soft and comfortable</i>)</p> <p>Por último, a professora projetará no PowerPoint as aberturas 5 e 15 do livro e pedirá que refiram as diferenças entre as duas imagens.</p> <p>- What are the differences between these images?</p> <p>Deverão referir que a última imagem é mais colorida, com a cor laranja misturada na paisagem, mais alegre, e que a menina está a fazer a roda como no início do livro. A professora perguntará qual é o sentimento da menina agora que já sabe mais palavras novas e que fez uma amiga. Dirão que se sente feliz e acolhida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro <i>My Two Blankets</i> (openings 14, 5 e 15 - Anexo 1.8)</li> </ul>
10 min.	<p>Por fim, pedirá que expliquem o título “My two blankets”.</p> <p>- Why two blankets? (An old blanket and a new one).</p>	
35 min.	<p>Os/as discentes deverão inferir que um cobertor se refere ao passado da vida da personagem principal, sendo que o outro será a vida futura que vai construir na nova casa, com novas palavras.</p> <p>✓ <b>Desenvolvimento:</b></p> <p>A professora dirá aos/às alunos/as que estes também irão elaborar um “cobertor” seu, com os conhecimentos linguísticos que possuem. Para tal, irá entregar a cada um/a dos/as alunos/as/as um quadrado de feltro (Anexo 2), de cores variadas, e pedirá que, usando velcro, cole as suas fotos ou desenhos no pedaço cor de laranja. Estas fotos ou desenhos deverão ser alusivas a umas férias das crianças</p> <p>Seguidamente, explica-se que a Granny está curiosa para saber que palavras e conhecimentos têm sobre outras línguas e culturas. Entregará, para</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro branco</li> <li>• Quadrados em feltro (Anexo 1.9)</li> <li>• 25 folhas brancas</li> <li>• 25 quadrados de feltro</li> <li>• Fotos dos/as alunos/as</li> <li>• Cartões com perguntas da biografia linguística e cultural (Anexo 1.10)</li> <li>• Canetas</li> </ul>

5 min.

esse efeito, cartões (Anexo 1.10) com perguntas, a que deverão responder individualmente.

Depois de preenchidos, colocam os cartões dentro de um bolso que está no quadrado e entregam aos docentes.

Estabelece-se, depois disso, um diálogo sobre a biografia linguística dos/as alunos/as.

A professora fornecerá uma folha branca, onde devem escrever a frase “I want to know more about...” e registrar o nome de um país ou língua que queiram conhecer melhor. Posteriormente, a professora tirará uma foto a cada aluno/a, explicando que será colocada no novo cobertor que vão elaborar ao longo das sessões do projeto.

Será entregue pela professora uma pasta onde serão colocados todos os trabalhos elaborados nas aulas dadas pelo grupo de estágio. (ANEXO 1.11)

#### ✓ Conclusão

A professora escreverá o sumário no quadro, com a ajuda dos/as alunos/as. Será ainda entregue um questionário de avaliação das duas sessões (ANEXO 1.12).

- Anexo 1.11 – pastas para os alunos
- Anexo 1.12 - questionário de avaliação das sessões.

Instrumentos/

Parâmetros de avaliação

Métodos

#### Envolvimento:

- Videogravação
- Observação direta participante
- Questionário orientador da biografia linguística

Envolve-se nas atividades:

- Concentração
- Energia
- Motivação/ satisfação

#### Conhecimentos de línguas e culturas

- Identifica línguas semelhantes e diferentes da língua materna;
- Refere línguas faladas no seu contexto familiar;
- Identifica países diversos, de acordo com a sua experiência de vida.

**Capacidades: Descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Sónia)**

- Compara diferentes modos de vida a partir de um texto sobre pessoas de países diferentes;
- Cooperar com os colegas;
- Revela espírito de abertura, contribuindo para o acolhimento do Outro cultural e linguisticamente distinto;
- Infere traços culturais a partir de um documento.

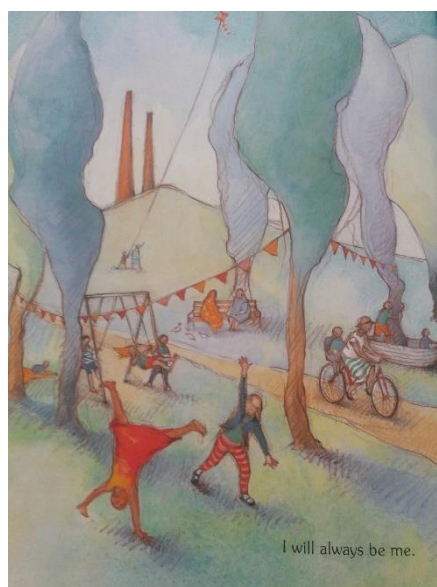
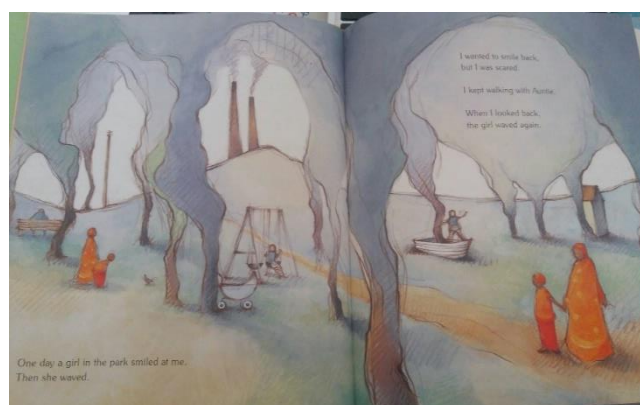
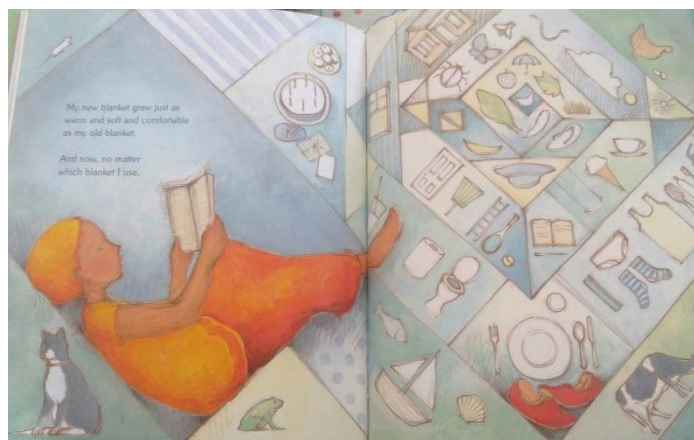
**Capacidades de descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Ana)**

- Capacidade de compreensão inferencial
  - Infere aspetos culturais a partir das imagens do texto
- Capacidade de relacionamento do texto verbal com o icónico
  - Relaciona texto e imagem, comparando aspetos de diferentes contextos culturais

**Bibliografia**

- Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas*. Porto: ASA.
- Kobald, I., & Blackwood, F. (2014). *My two blankets*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Ministério da Educação (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*, 4.ª edição, consultado em <http://www.dge.mec.pt/portugues>, a 16-09-2016.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Macmillan Books for Teachers. Oxford: Macmillan.

Anexo 2.9 – Excertos de My two blankets (Kobald & Blackwood, 2014)



## Anexo 2.10 – Retalhos da manta linguística e cultural





Anexo 2.11 – Perguntas da “Manta linguística e cultural”



<p>Que língua se fala no país onde nasceste?</p>	<p>Sabes falar outras línguas? Quais?</p>	<p>Que língua usas para falar com a tua família?</p>
<p>Tens familiares, amigos ou vizinhos que falam outras línguas? Quais?</p>	<p>Ouves ou lêes textos ou músicas em outras línguas pela TV, computador ou rádio? Quais?</p>	<p>Que línguas gostarias de aprender?</p>
<p>Que línguas sabes que existem além das que aprendeste? Indica entre 4 a 8?</p>	<p>Já visitaste países onde se falavam outras línguas? Quais?</p>	<p>Refere 3 línguas <b>muito</b> parecidas e 3 línguas <b>pouco</b> parecidas com o português.</p>

## Anexo 2.12 Portefólios





## Anexo 2.13 Questionário de autoavaliação

### Questionário de autoavaliação por sessão

Unidade “Greetings”

Biografia linguística

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

1) Assinala com um **X** a resposta que consideras correta:

a. No livro *My two Blankets* existem duas cores que predominam. O cinzento representa:

Tristeza ☐

Alegria ☐

A cor de laranja representa:

Tristeza ☐

Alegria ☐

b. Como se sentia a Cartwheel quando ouvia o som das pessoas a falar na rua?

Curiosa ☐

Sozinha ☐

c. A manta cor de laranja simbolizava:

A sua antiga casa ☐

O amor da tia por ela ☐

d. O que significa para ti o chapéu de chuva?

\_\_\_\_\_

e. O que aconteceria à Cartwheel se a menina não lhe tivesse ensinado novas palavras?

\_\_\_\_\_

2) Completa a frase:

a. O que mais gostei nestas duas aulas foi:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Anexo 2.14– Foto da manta linguística e intercultural



## Anexo 3 – Planificação da sessão 2

### Plano de aula de inglês – 1º ciclo do Ensino Básico

<b>Sumário:</b> Reading-comprehension of the picturebook <i>The Colour of home</i> by Mary Hoffman and Karin Littlewood. School vocabulary.		
<b>Duração:</b> 60 min. <b>N.º de alunos:</b>	<b>Nível A1:</b> 3º ano <b>Unidade:</b> 1 – Back to school <b>Sessão n.º</b> 2	<b>Data:</b> 13/10/2016 <b>Local:</b> Escola 1CEB Mont.-o-Velho <b>Professora:</b> Ana Pinto
<b>Interdisciplinaridade</b>	Estudo do meio – 3.º ano (Programa 1.º Ciclo) Deslocações dos seres vivos <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer que as pessoas se deslocam</li> </ul>	
<b>Conhecimentos prévios</b>	Colours, feelings, school objects.	
<b>Metas curriculares</b>	L3 2.1 Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning) L3 2.2 Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later) L3 2.3 Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you) L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados R3 1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens SP3 1. 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados SP3 1. 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas. SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas W3 1. 3. Preencher espaços lacunares, em frases simples, com palavras dadas. ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro ID3 1.1 Identificar-se a si e aos outros ID3 2.1. Identificar objetos da sala de aula. ID3 3. 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países LG3 2. 1. Identificar pessoas dentro da sala de aula ( <i>teacher, student</i> ). 2.2. Identificar objetos dentro da sala de aula ( <i>desk, chair, etc.</i> )	
<b>Competências / objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar-se para a interpretação de <i>picturebooks</i> em língua inglesa;</li> <li>- Utilizar a língua inglesa para se expressar sobre os assuntos abordados;</li> <li>- Interpretar um texto verbal, relacionando-o com a ilustração;</li> <li>- Desenvolver um espírito de abertura face ao Outro linguística e culturalmente distinto;</li> <li>- Inferir formas de acolher e interagir com o Outro;</li> <li>- Expressar-se sobre formas de acolher e interagir com o Outro;</li> <li>- Motivar-se para o estudo da língua somali;</li> <li>- Inferir traços culturais a partir de imagens do <i>multicultural picturebook</i>;</li> <li>- Interpretar um texto visual sob uma perspetiva intercultural;</li> <li>- Refletir sobre as aprendizagens adquiridas;</li> <li>- Identificar semelhanças e diferenças entre as culturas estudadas e a sua;</li> <li>- Comparar a sua escola com escolas da Somália;</li> <li>- Interpretar um mapa, identificando países e religiões;</li> <li>- Cooperar com os/as colegas.</li> </ul>	
<b>Objetivos específicos</b>	- Identificar cores, membros da família e animais de estimação a	

	partir do senho feito em casa - Perceber o percurso da personagem até chegar a Inglaterra; - Comparar uma escola de Inglaterra com uma escola da Somália; - Nomear objetos da sala de aula que não estão presentes numa escola da Somália.
<b>Conteúdos interculturais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Understanding the story of a person from a foreign country;</li> <li>• Friendship;</li> <li>• Non-verbal language;</li> <li>• Intercultural relationship;</li> <li>• <i>The Colour of Home</i> (Hoffman &amp; Littlewood, 1993)</li> </ul>
<b>Conteúdos lexicais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colours (Orange, grey, blue, white, etc.)</li> <li>• Feelings (sad, glad, strange, scared)</li> <li>• Vocabulary from the picturebook</li> <li>• School objects (School, rubber, book, chair, desk, pencil, pencil case, board, computer, pen, notebook)</li> </ul>
<b>Gramática/ estruturas linguísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• This is....</li> <li>• These are....</li> </ul>

5 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preparação Na aula anterior, tinha-se pedido aos/às alunos/as que desenhasssem a sua casa, as pessoas e animais domésticos com quem vivem e que trouxessem na aula seguinte. Motivação:</li> <li>✓ A professora pedirá aos/às alunos/as que mostrem e falem sobre os seus desenhos.</li> <li>✓ Seguidamente, através da figura da Granny (fantoche utilizado em aulas anteriores), a professora referirá que tem mais uma história para lhes contar acerca de outra criança, um menino chamado Hassan.</li> <li>✓ Será entregue aos/às alunos/as a folha de rosto com o sumário escrito.(Anexo 2.1)</li> </ul> <p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A professora mostrará a capa do livro através do Quadro Interativo, desenvolvendo um diálogo para interpretar o livro: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ This is the cover of the book. What do you see here? (a boy and the mother, holding a picture of home).</li> <li>○ Where are they from? (Africa)</li> <li>○ How do you know that? (the houses, the boy's skin, the clothes...)</li> </ul> </li> <li>✓ Nesta altura, a professora esclarecerá que o lenço da senhora na imagem é designado <i>hajib</i> ou <i>hijab</i> (escrevendo no quadro a palavra), sendo usado pelas mulheres a partir da adolescência que seguem a religião islâmica).</li> <li>✓ A professora pedirá que antecipem a narrativa, perguntando: By the cover, what's the story about? (the home of the boy, the family, Africa...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenhos dos/as alunos/as</li> <li>• Granny (fantoche de feltro)</li> <li>• Folha de rosto (Anexo 2.1)</li> <li>• Datashow</li> <li>• Quadro interativo</li> <li>• Computador</li> <li>• Power Point <i>The Colour of Home</i> (Hoffman &amp; Littlewood, 1993) – ANEXO 2.2</li> </ul>
--------	---	---

30 min.	<p>- Can you describe the drawing and the colours? (a white and red house, an orange cat, green trees, white sheep, a yellow sun ...)</p> <p>A professora mostrará a <i>backcover</i> (contracapa) e perguntará aos/às alunos/as o que está ali representado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ What do you see? (the boy's family, sheep, a house...)</li> <li>○ What's the colour of the parents? (Orange)</li> <li>○ What does it mean? Is it happy or sad?</li> <li>○ What feeling does orange represent? (love, happiness)</li> <li>○ What pet is in both images? (cat)</li> </ul> <p>✓ A professora mostrará então os <i>endpapers</i> e perguntará qual a simbologia das duas cores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ What do they mean? (Orange is home and blue is strange and scary).</li> <li>○ O rosto do livro é exibido, perguntando "what do you see?" (the boy is playing with his cat.)</li> <li>○ Os/as alunos/as visualizarão o livro, através da exibição em quadro interativo, sendo que a interpretação do mesmo será realizada apenas a partir da leitura das imagens, por meio de um diálogo:</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ opening 1 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ What do you see? (a school, Hassan)</li> <li>○ How does he feel? (sad)</li> <li>○ Why? (because he is not at home)</li> <li>○ Where is he? (new school)</li> <li>○ Is he in Africa or in another country? (in another country)</li> </ul> </li> <li>➤ opening 2 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ What are the other children doing? (they want to play with Hassan)</li> <li>○ What is the teacher doing? (she is asking Hassan to draw)</li> </ul> </li> <li>➤ opening 3 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ What is Hassan drawing? (His old house)</li> </ul> </li> <li>➤ opening 4 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ What did he draw? (a man with a machine gun)</li> <li>○ How is he feeling? (sad)</li> <li>○ What happened? (war)</li> </ul> </li> <li>➤ opening 7 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ What do you see? (the teacher, a woman wearing a <i>hajib</i> and Hassan explaining the drawing)</li> <li>○ Hassan is telling his story to the teachers.</li> </ul> </li> <li>➤ Openings 8 and 9 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ What do you see? What happened?</li> <li>○ There is someone with a gun. Hassan is hiding under the bed with his cat. The family is running.</li> <li>○ How did they travel? (by boat, by plane)</li> <li>○ How does he feel? (alone, sad)</li> </ul> </li> </ul>
---------	--

10 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ opening 9 and 10</li> <li>○ How is Hassan feeling? Why? ( Happy, he has new friends, he is playing football)</li> <li>○ What's the difference between his first draw and this one? (It is more colourful, Hassan is happy.)</li> <li>➤ opening 11</li> <li>○ What do you see? (family, mother, father, sister, Hassan)</li> <li>○ How do they feel? (happy, they feel at home).</li> </ul>	
10 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Where was Hassan from? (Africa). His country was Somalia.</li> <li>✓ Do you know where is he leaving now? In England.</li> <li>✓ Mostrará aos alunos um mapa mundo e assinalará com uma pequena Granny os dois locais.</li> <li>✓ A professora explica que Hassan chegou a uma escola que era um pouco diferente das escolas do seu país e que irão comparar as escolas nesses dois países, perguntando se acham que são iguais?</li> <li>✓ A professora mostrará aos/as aprendentes a imagem real de uma escola em Inglaterra e contrastará com uma foto de uma escola na Somália. What are the differences? (the classroom is in the outdoors, they don't have desks, they use a small blackboard...)</li> <li>✓ Can you describe our classroom? (board, pencil, pen...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapa mundi</li> <li>• Flashcard plastificado com a imagem da Granny para marcar o mapa (Anexo 2.3)</li> <li>• Imagens reais de escola na Somália (PPT) e Inglaterra (PPT) (Anexo 2.4)</li> </ul>
5 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Seguidamente, a professora afixará no quadro uma planta de uma sala de aula, em papel cartolina, intitulada com a palavra "DUGSIGA – SCHOOL", "escola" em Somali e em Inglês.</li> <li>✓ Distribuirá uma ficha com vocabulário da sala de aula em somali e em inglês, com espaços em branco para completar com as palavras que serão afixadas na planta da escola.</li> <li>✓ Pedirá, então, que indiquem objetos da sala de aula que faltam nessa escola. À medida que os/as alunos/as vão referindo os objetos, a professora atribui um <i>flashcard</i> com a imagem do objeto e sua designação a somali e inglês, e um aluno afixa no papel de cenário, sendo que os outros registam na ficha os vocábulos.</li> </ul> <p>Conclusão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A professora distribuirá chapéus de chuva feitos em cartolina, pedindo que registem uma palavra em inglês ou somali que tenham aprendido.</li> <li>○ Por fim, os/as discentes preencherão uma ficha de autoavaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planta de escola em cartolina (Anexo 2.5 – foto)</li> <li>• Ficha "Classroom objects" (anexo 2.6)</li> <li>• Flashcards com objetos da sala de aula em somali e inglês (Anexo 2.7)</li> <li>• Chapéus de chuva em cartolina e pau de espetadas (Anexo 2.8)</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Marcador</li> <li>• Ficha de autoavaliação (Anexo 2.9)</li> </ul>

Instrumentos/ Métodos	Parâmetros de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videogravação</li> <li>• Observação direta participante</li> <li>• Cartões “Manta linguística e intercultural”</li> <li>• Portefólio (desenho e ficha)</li> <li>• Grelhas de compilação de dados das fichas</li> <li>• Grelha com parâmetros de envolvimento dos/as alunos/as</li> </ul>	<p><b>Envolvimento</b></p> <p>Envolve-se nas atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentração</li> <li>- Energia</li> <li>- Motivação/ satisfação</li> </ul> <p><b>Conhecimentos sobre línguas e culturas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceções sobre línguas e culturas</li> </ul> <p><b>Capacidades: Descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Sónia)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compara diferentes modos de vida a partir de um texto sobre pessoas de países diferentes;</li> <li>- Explica o que entende por acolhimento, partindo do texto estudado;</li> <li>- Coopera com os colegas;</li> <li>- Revela espírito de abertura, contribuindo para o acolhimento do Outro cultural e linguisticamente distinto;</li> <li>- Infere traços culturais a partir de um documento.</li> </ul> <p><b>Capacidades de descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Ana)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de compreensão inferencial <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Infere aspetos culturais a partir das imagens do texto</li> </ul> </li> <li>- Capacidade de relacionamento do texto verbal com o icónico <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relaciona texto e imagem, comparando aspetos de diferentes contextos culturais</li> </ul> </li> </ul>

## Bibliografia

Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). Metas curriculares de inglês - Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Hoffman, M., & Littlewood, K. (1993). The Colour of Home. London: Frances Lincoln Children's Books.



## Anexo 3.1

### Folha de rosto Unidade “Back to school”

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_



**Lesson n. \_\_\_\_\_ (Unit: Back to school)**

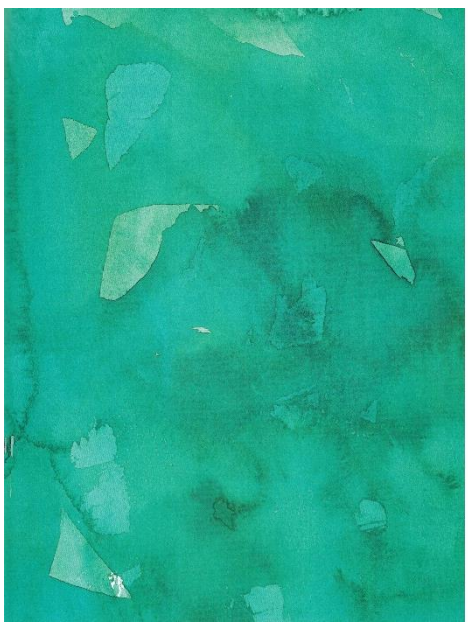
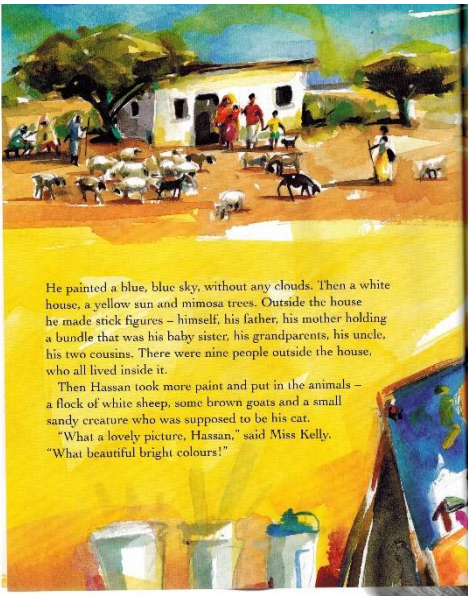
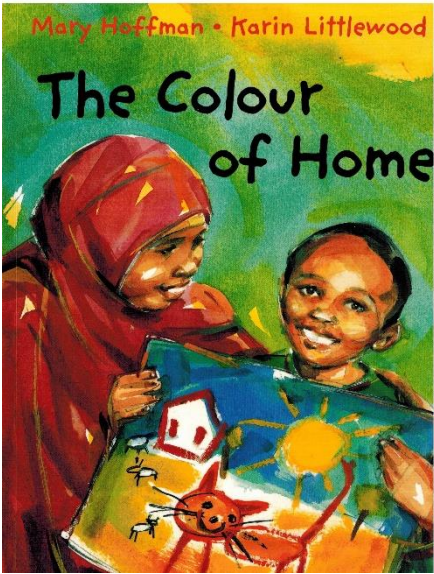
**13<sup>th</sup> October 2016**

**Summary:** Reading-comprehension of the picturebook *The Colour of home* by Mary Hoffman and Karin Littlewood. School vocabulary.

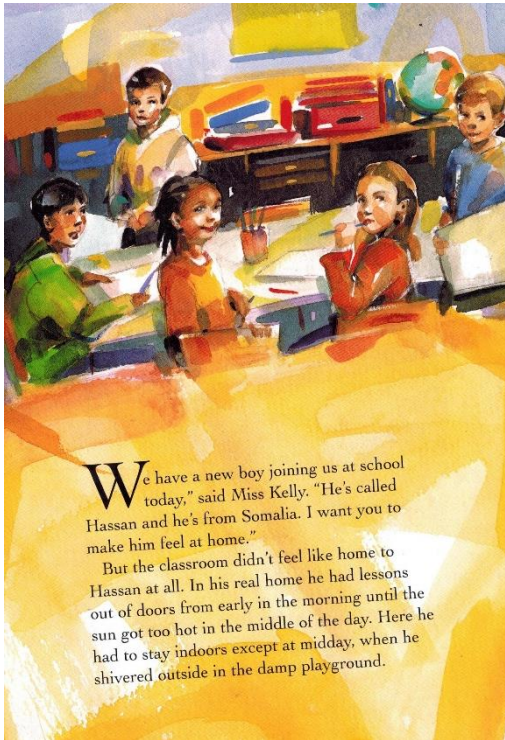




Anexo 3.2

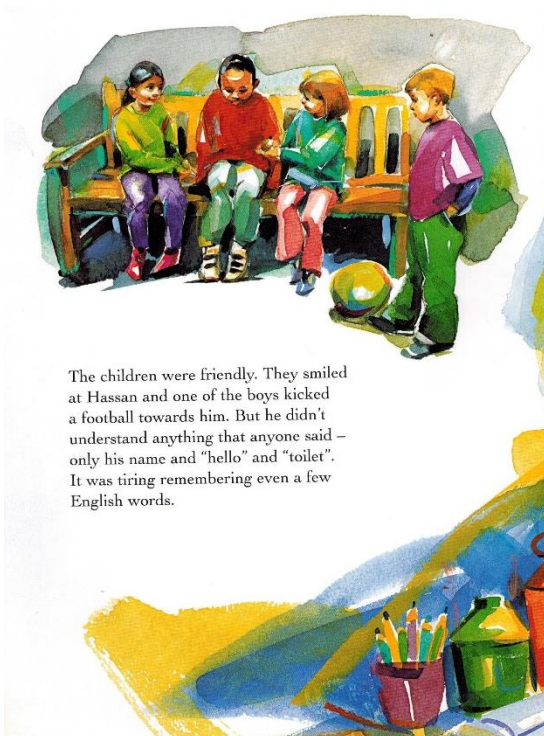




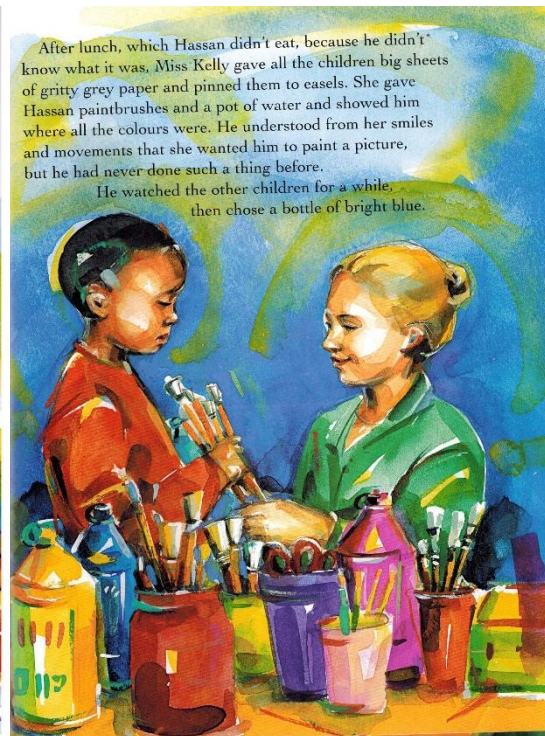


We have a new boy joining us at school today," said Miss Kelly. "He's called Hassan and he's from Somalia. I want you to make him feel at home."

But the classroom didn't feel like home to Hassan at all. In his real home he had lessons out of doors from early in the morning until the sun got too hot in the middle of the day. Here he had to stay indoors except at midday, when he shivered outside in the damp playground.



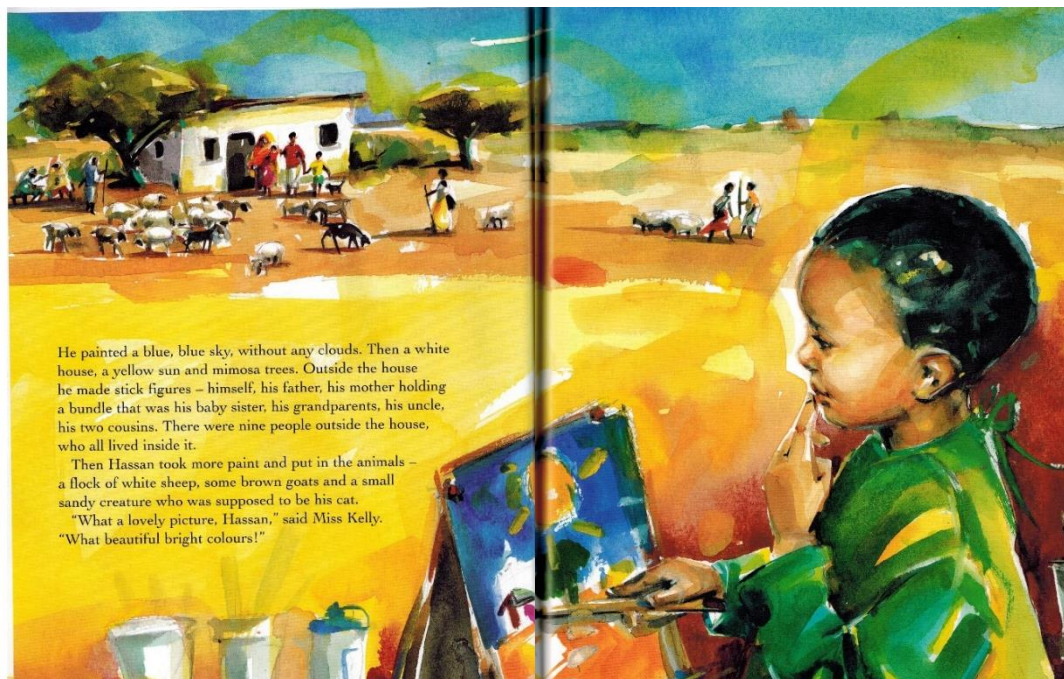
The children were friendly. They smiled at Hassan and one of the boys kicked a football towards him. But he didn't understand anything that anyone said – only his name and "hello" and "toilet". It was tiring remembering even a few English words.



After lunch, which Hassan didn't eat, because he didn't know what it was, Miss Kelly gave all the children big sheets of gritty grey paper and pinned them to easels. She gave Hassan paintbrushes and a pot of water and showed him where all the colours were. He understood from her smiles and movements that she wanted him to paint a picture, but he had never done such a thing before.

He watched the other children for a while, then chose a bottle of bright blue.

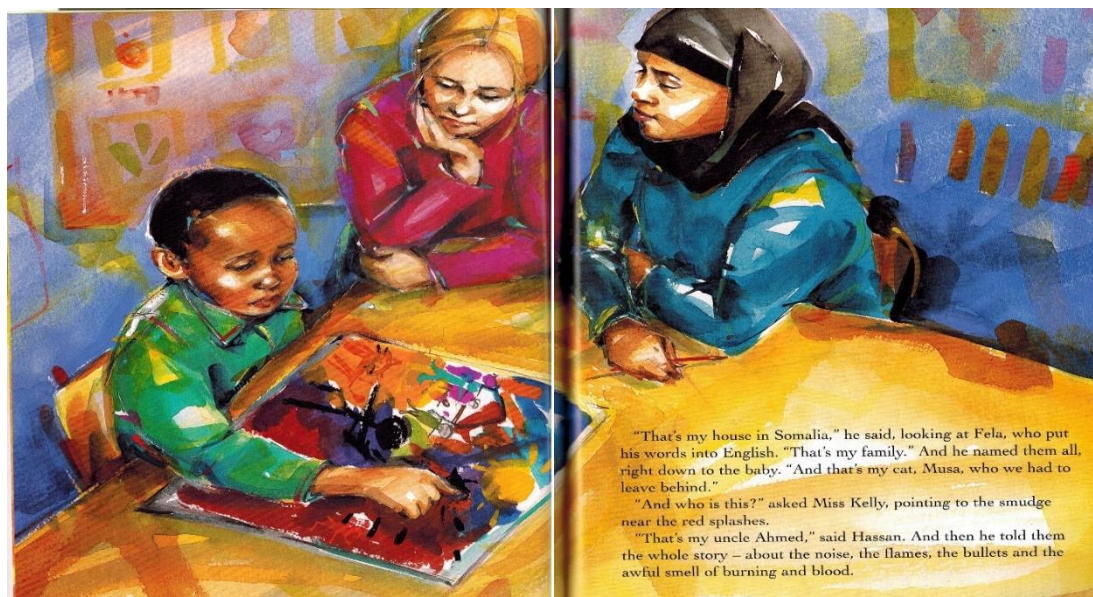




He painted a blue, blue sky, without any clouds. Then a white house, a yellow sun and mimosa trees. Outside the house he made stick figures – himself, his father, his mother holding a bundle that was his baby sister, his grandparents, his uncle, his two cousins. There were nine people outside the house, who all lived inside it.

Then Hassan took more paint and put in the animals – a flock of white sheep, some brown goats and a small sandy creature who was supposed to be his cat.

"What a lovely picture, Hassan," said Miss Kelly. "What beautiful bright colours!"

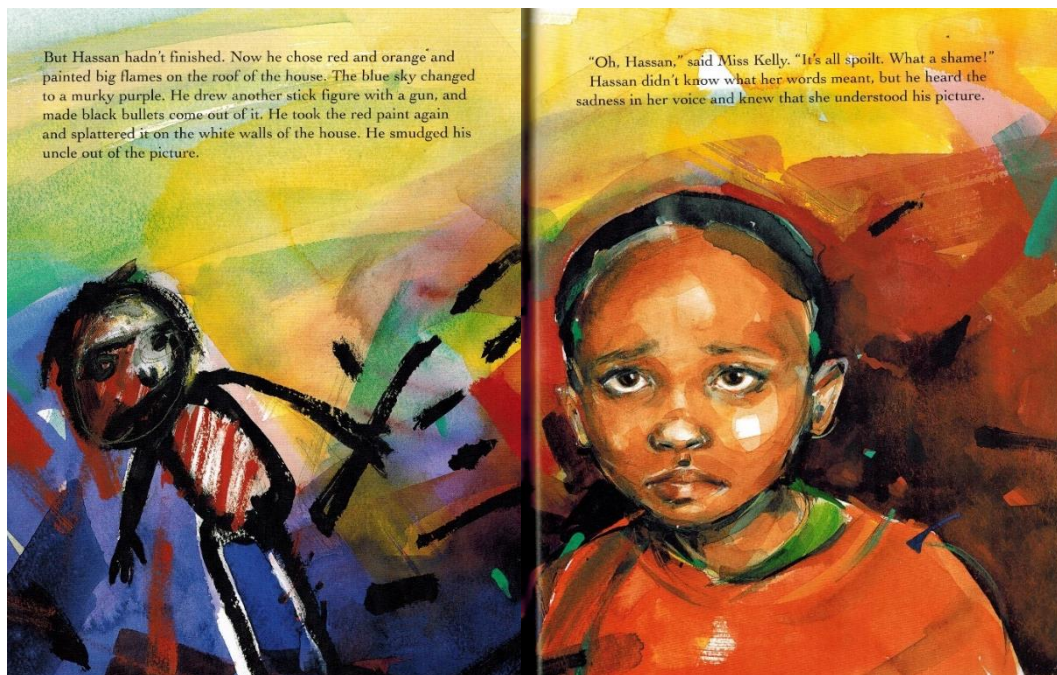


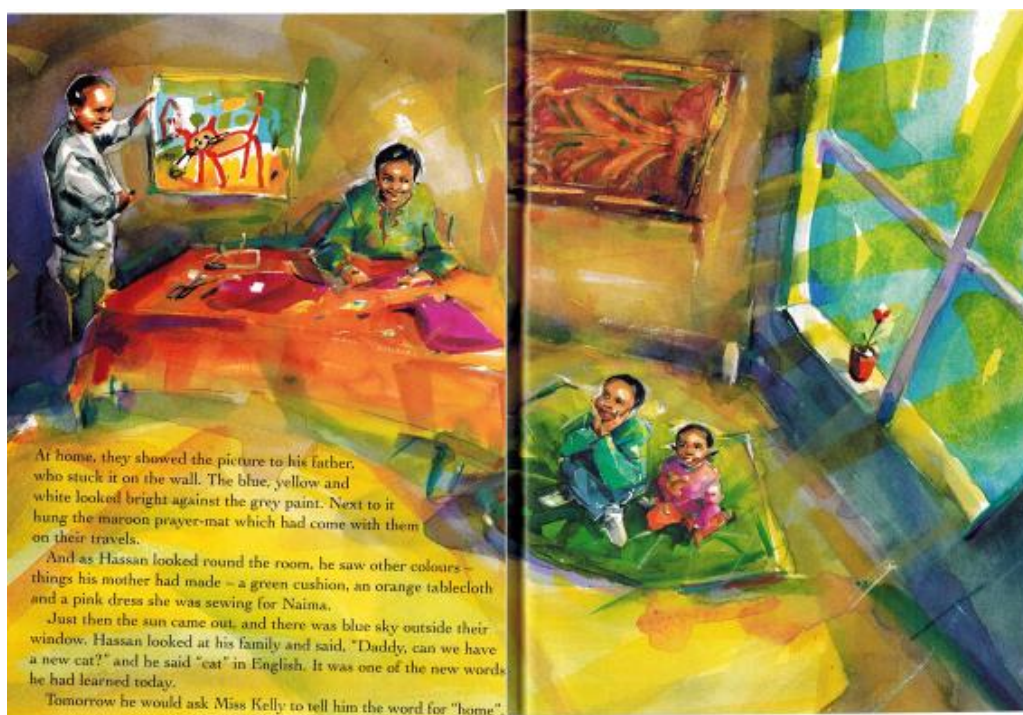
"That's my house in Somalia," he said, looking at Fela, who put his words into English. "That's my family." And he named them all, right down to the baby. "And that's my cat, Musa, who we had to leave behind."

"And who is this?" asked Miss Kelly, pointing to the smudge near the red splashes.

"That's my uncle Ahmed," said Hassan. And then he told them the whole story – about the noise, the flames, the bullets and the awful smell of burning and blood.







### Anexo 3.3



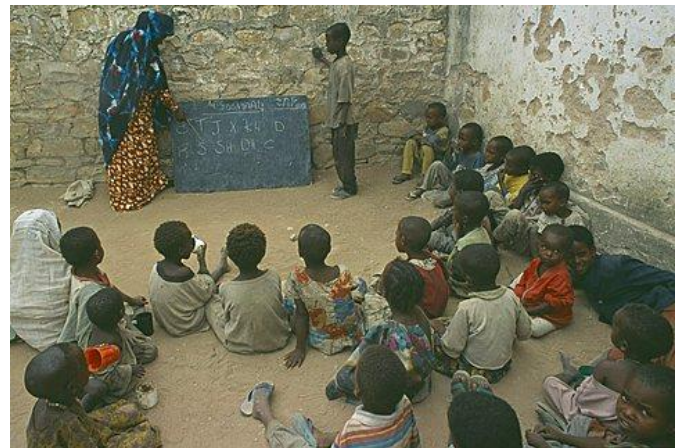


## Anexo 3.4

### School in England



### School in Somalia



### Anexo 3.5

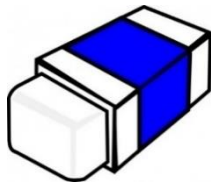


## Unidade "Back to school"

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

1. Complete the spaces using the words below:

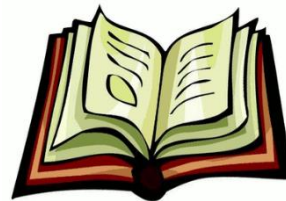
Caag	Buugga	School	Chair	Desk
Pen	Pencil case	Board	Computer	Qalin



Rubber



Qalinka



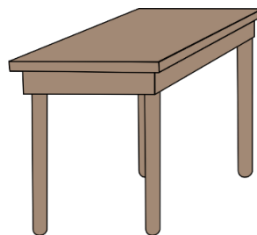
Book



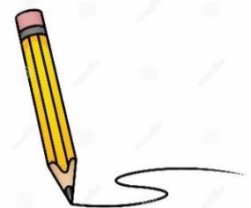
Dugsiga



Kursi



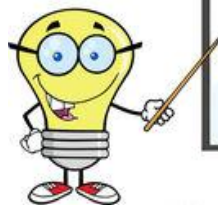
Miiska



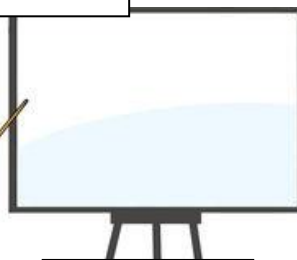
Pencil



Kiisca

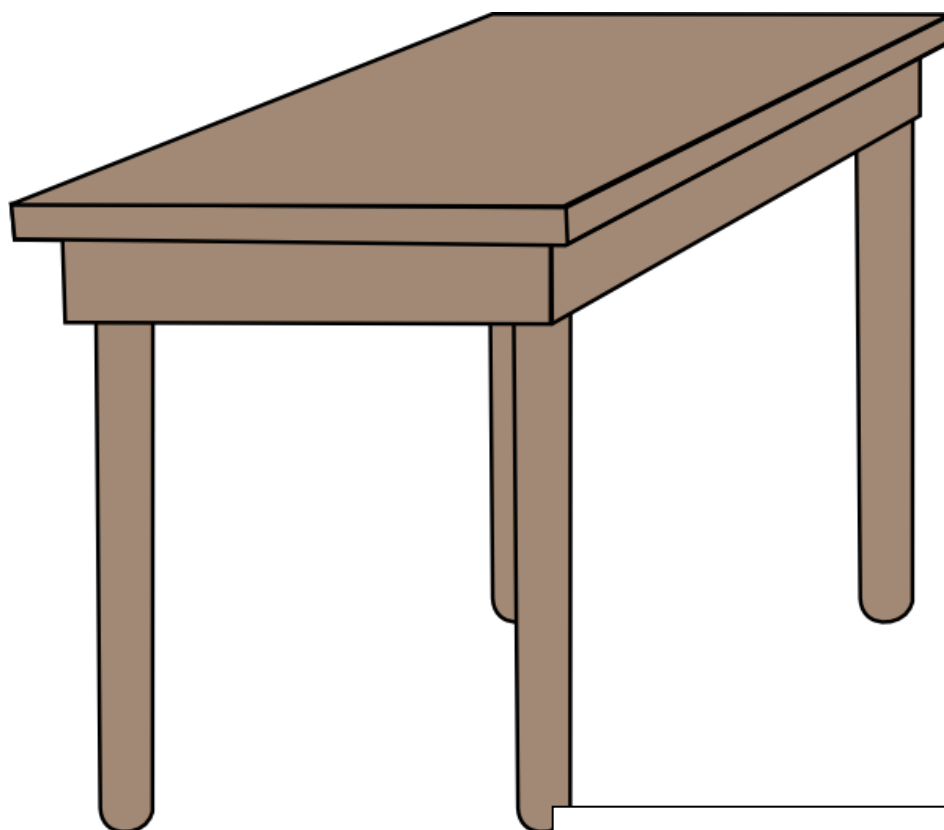


Sawir



Computer





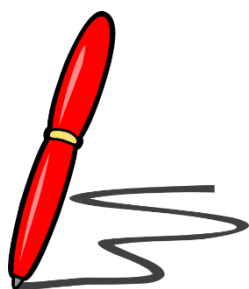
Desk

Miiska



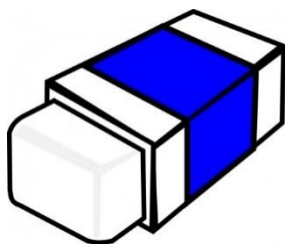
Chair

Kursi



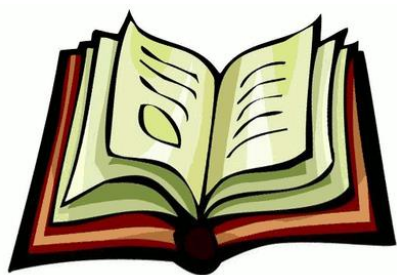
Pen

Qalinka



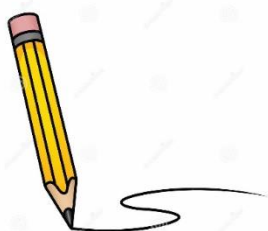
Rubber

Caag



Book

Buugga



Pencil

Qalin



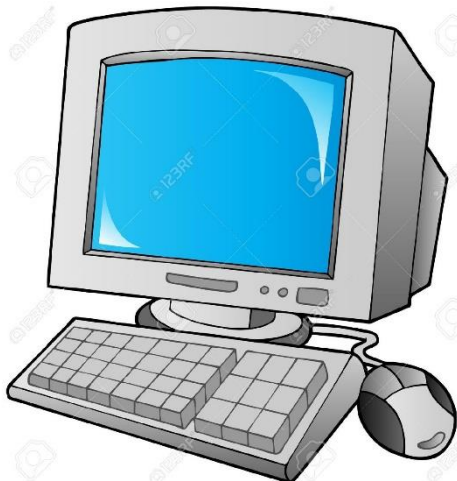
Pencil case

Kiisca



Board

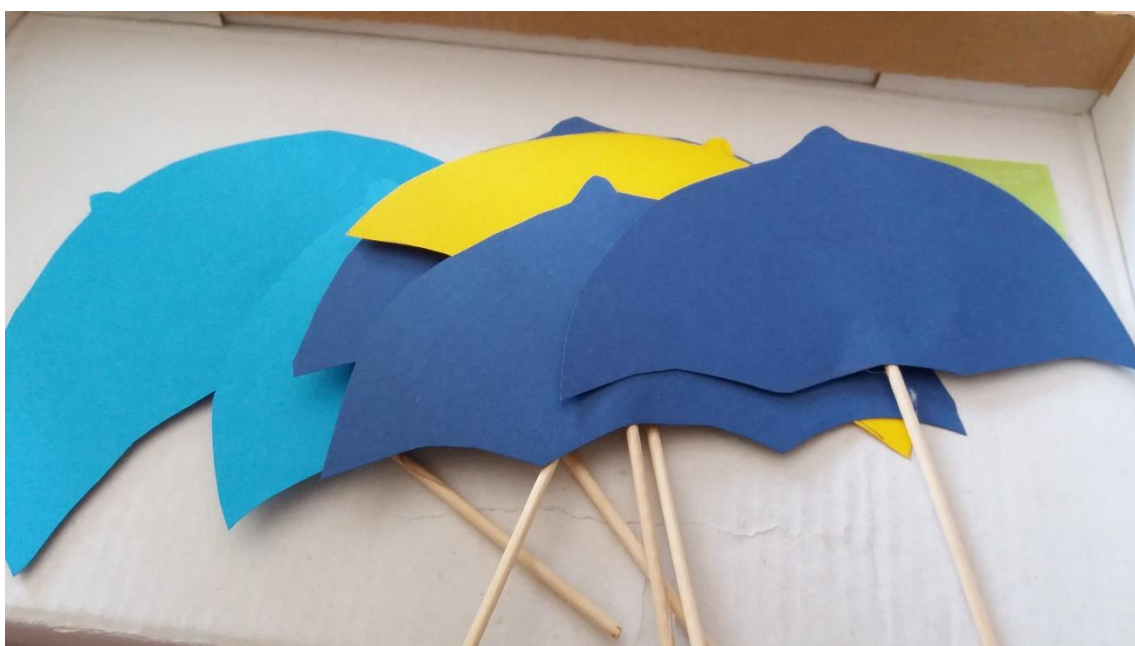
Sawir



Computer

Computer

### Anexo 3.8



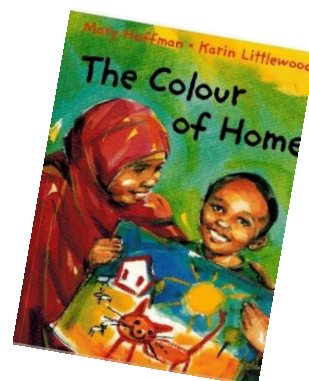
Anexo 3.9



**Questionário de autoavaliação por sessão**  
**Unidade “Back to school”**

**Nome:**

\_\_\_\_\_  
**Ano:** \_\_\_\_\_ **Turma** \_\_\_\_\_



1. Desenha aquilo que mais te marcou da história de Hassan.

## Anexo 4 – Planificação da sessão 3

Plano de aula de inglês – 1º ciclo do Ensino Básico

1ª aula supervisionada – Sónia Deus Ferreira

<b>Sumário:</b> Reading interpretation of the picturebook <i>Mirror</i> by Jeannie Baker. Australian and Moroccan culture: language, religion, habits, food and clothes.		
<b>Duração:</b> 60 min. <b>N.º de alunos:</b> 25	<b>Nível A1:</b> 3º ano <b>Unidade:</b> “At school” <b>sessão n.º</b> 3	<b>Data:</b> 18/10/2016 <b>Hora:</b> 14:00-15:00 <b>Local:</b> CEM <b>Professora:</b> Sónia Deus
<b>Interdisciplinaridade</b>	Estudo do meio – 3.º ano (Programa 1.º Ciclo) 4. Conhecer costumes e tradições de outros povos 7. Outras culturas da sua comunidade <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer aspetos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música...).</li> </ul>	
<b>Conhecimentos prévios</b>	Animals (donkey, dog, cat), colours, food (milk, bread, cereals), means of transport (car, bus...), classroom objects (colour pencils).	
<b>Metas curriculares</b>	L3 2.1 Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning) L3 2.2 Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later) L3 2.3 Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you) L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas W3 2. Produzir, com ajuda, frases simples ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro ID3 1.1 Identificar-se a si e aos outros ID3 3 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países ID3 3.1 1. Localizar diferentes países no mapa	
<b>Competências / objetivos gerais</b>	- Desenvolver um espírito de abertura face ao Outro linguística e culturalmente distinto; - Inferir formas de acolher e interagir com o Outro; - Expressar-se sobre formas de acolher e interagir com o Outro; - Inferir traços culturais a partir de imagens do	

	<p>multicultural picturebook;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar um texto visual sob uma perspetiva intercultural;</li> <li>- Identificar semelhanças e diferenças entre as culturas estudadas e a sua;</li> <li>- Comparar o seu contexto geográfico com o do Outro;</li> <li>- Motivar-se para o estudo das línguas e culturas marroquina e Australiana;</li> <li>- Reconhecer a diversidade religiosa do mundo;</li> <li>- Desenvolver atitudes de abertura face à cultura dos países de língua árabe;</li> <li>- Refletir sobre as aprendizagens adquiridas.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar países de língua árabe no mapa;</li> <li>- Saudar utilizando frases simples em árabe e em inglês;</li> <li>- Reconhecer arabismos da língua inglesa;</li> <li>- Analisar o “picturebook” <i>Mirror</i> de Jeannie Baker;</li> <li>- Comparar dois contextos culturais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar semelhanças e diferenças entre as culturas;</li> <li>• Inferir que as semelhanças entre pessoas de culturas díspares são mais importantes que as diferenças;</li> <li>• Consciencializar-se face à heterogeneidade interna das culturas;</li> <li>• Criar empatia com a cultura marroquina e Australiana: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reconhecer que os valores familiares são comuns a diferentes culturas;</li> <li>○ Reconhecer que a diversidade cultural enriquece a sociedade.</li> </ul> </li> <li>• Realizar um pequeno diálogo em árabe – <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apresentar-se,</li> <li>○ Perguntar o nome,</li> <li>○ Saudar e despedir-se;</li> </ul> </li> <li>• Desenhar um plano de acolhimento a um/a aluno/a de um país de língua árabe.</li> </ul> </li> </ul>
<b>Conteúdos interculturais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marrocos (Vale das Rosas);</li> <li>• Austrália (Sidney);</li> <li>• Língua árabe e língua inglesa no mundo</li> <li>• Cultura Australiana e marroquina (alimentação, vestuário, religião, rotinas, tarefas domésticas, hábitos e costumes, geografia, valores familiares, animais);</li> <li>• Religião Islâmica</li> <li>• Acolhimento</li> </ul>

<b>Conteúdos lexicais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arabismos na língua inglesa (alcohol, sugar, lemon, giraffe, gazelle, tuna spinach, orange, mummy, cotton);</li> <li>• Saudações em árabe e inglês (“Ahla. As-salamu alaykom!”. “Ahla! Wa Alaykom As-salam!”);</li> <li>• Apresentações e despedidas em árabe/inglês</li> <li>• Boas-vindas em árabe/ inglês</li> <li>• “Actions – chores” – que as personagens de <i>Mirror</i> realizam;</li> <li>• Animais em inglês e árabe presentes no <i>picturebook Mirror</i> (Opossum, stork, lamb, donkey, cat, dog, cow, hen)</li> </ul>
<b>Gramática/ estruturas linguísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What’s this/that/ these/ those...? This/ that/ these/ those... is/ are...</li> </ul>

TEMP O	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
5 min.	<p>✓ <b>Preparação</b> A aula terá lugar na biblioteca da escola, cujo espaço será organizado, de modo a que os/as alunos/as se sentem no chão. O espaço estará decorado com objetos árabes.</p> <p>✓ <b>Introdução</b> Depois de todos se acomodarem no chão, a professora dará início à aula, cumprimentando os/as alunos/as em árabe “Ahla. As-salamu alaykom!”. Entregará, então, uma folha (Anexo 3.1) com vários conteúdos: como a resposta à saudação em árabe “Ahla! Wa Alaykom As-salam!”, e pedirá que os/as alunos/as respondam utilizando essa expressão árabe.</p> <p>Partindo da imagem do mapa de línguas no mundo nesse documento, a professora informará que esta aula será dedicada à língua e cultura marroquina e Australiana. Essa informação encontra-se explícita no sumário, que será explicado nessa altura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tapete árabe</li> <li>• Decorações árabes (lanternas e almofadas)</li> <li>• Camelo de peluche</li> <li>• Casinha árabe em feltro</li> <li>• Ficha “Morocco and Australia” (Anexo</li> </ul>



6 min.	<p>Informa que o árabe se trata da quarta língua mais falada no mundo e o inglês a terceira (<a href="https://www.ethnologue.com/statistics/size">https://www.ethnologue.com/statistics/size</a>).</p> <p>✓ <b>Motivação:</b></p> <p>A professora explicará que a Granny irá contar uma história sobre novos países, Austrália e Marrocos.</p> <p>Promover-se-á um diálogo em torno do que sabem sobre a cultura árabe e Australiana: <i>"Have you ever visited an Arab country? And Australia. Do you know someone who speaks Arabic? What language is spoken in Australia? What do you know about that culture?"</i></p>	4.1)
5 min.	<p>✓ <b>Desenvolvimento:</b></p> <p>Depois disso, a professora explicará o seguinte: <i>"When Granny travelled to Morocco, her friend, the Camel, taught her some English words with Arabic origin"</i>.</p> <p>Na sequência disso, a professora entregará e explicará a resolução de uma ficha sobre os arabismos em língua inglesa, que resolverão em conjunto. Com esse intuito, a professora pedirá a um/a aluno/a de cada vez que leia a palavra em inglês e identifique a palavra em árabe correspondente, escrevendo apenas o número respectivo na folha de exercícios.</p> <p>De seguida, a professora apresentará o livro <i>Mirror</i>, desenvolvendo um diálogo com o intuito de proceder à leitura do mesmo (apresento perguntas e possíveis respostas), utilizando a língua portuguesa quando for imprescindível para a compreensão, embora privilegiando o recurso à linguagem não-verbal e às imagens do livro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha "Words of Arabic origin" (Anexo 4.2).</li> <li>• Lápis</li> </ul>
25 min.	<p><i>As you can see, this book has different reading orientations. From right to left and left/ right. Why does that happen? How do we write? Right/left or left/ right? How do you think the Arabic is written? (right/left). Why</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mirror</i> (Baker, Mirror, 2010)</li> </ul>

*is the name of the book “mirror”? We are going to read two parallel stories about two boys from different cultures, Peter and Abdul, and their families.*

Cover/ back cover:

- *Can you compare the cover and back cover? What do you see? (two boys at the window looking at the sky). What are they thinking/dreaming about? Can you describe where they live? (rural space: desert, farm fields, stork/ urban space: cars, buildings, bridges...)*

1<sup>st</sup> opening:

- *How is the sky in Australia and Morocco? (In Morocco it has more stars);*
- *What are the mothers doing? (Australia: putting the baby to bed/ Morocco: weaving a carpet and praying);*
- *What religion do you think she follows? (Islamic).*

2<sup>nd</sup> opening:

- *What are the actions/ chores of the family? (feed the cat, wash the dishes, build the fireplace, write the shopping list, eat breakfast, drive the car, milk the cow, collect the eggs, count the money, bake)*
- *What are they eating? Do they eat the same food?*
  - *Australia – bananas, cereals, juice, bread, toasts*
  - *Morocco – flat bread, tea*
- *Who wakes up earlier? (ABDUL)*
- *How do you know that? (The sky. It's still night in Morocco).*

3<sup>rd</sup> opening:

- *What's the mean of transport used by Peter and Abdul? (Peter goes by car and Abdul rides a donkey).*
- *How is the landscape? A desert (Morocco) and a big city (Sidney/ Australia).*

	<p>4<sup>th</sup> opening</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Where are they going to? (traditional market/ supermarket/ shopping)</i></li> </ul> <p>5<sup>th</sup> opening</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Are there people from different cultures in the supermarket checkout line? What cultures? (Islamic) How do you know? (The clothes).</i></li> <li>• <i>Do you know what are the names of those clothes? (hijab, thoubh, Sahraoui Turban, taqiyah).</i></li> <li>• <i>In Australia live people from different cultures and countries. What about in Portugal? Do you know people from other countries who live here? Do you have family living in other countries? Where?</i></li> <li>• <i>What's Peter's father doing? (Buying building material).</i></li> <li>• <i>What's Abdul's father doing? (Selling a carpet and a lamb).</i></li> </ul> <p>6<sup>th</sup> opening</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>What does Peter buy? (a carpet). Do you recognize the carpet Peter is buying? (The carpet made by Abdul's mother).</i></li> <li>• <i>What does Abdul buy? (A computer)</i></li> </ul> <p>7<sup>th</sup> opening</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>What are they doing? (returning home)</i></li> </ul> <p>8<sup>th</sup> opening</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>What does Peter give to his mother? (a flower)</i></li> <li>• <i>What do they do when they arrive home?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Clean</i></li> <li>○ <i>Do homework</i></li> <li>○ <i>Build</i></li> <li>○ <i>Work at the computer</i></li> <li>○ <i>The baby plays</i></li> <li>○ <i>Eat</i></li> <li>○ <i>Drink</i></li> <li>○ <i>Have lunch/ dinner</i></li> </ul> </li> <li>• <i>Who makes the dinner?</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Morocco – cook and prepare tea</i></li> <li>○ <i>Australia – order the food</i></li> </ul> </li> </ul>	<p>• Tabuletas Abdul/ Peter"</p>
--	--	----------------------------------



2 min.	Who uses a computer?	x	x	Culture (Anexo 4.4.2).
5 min.	<p>Perguntará, então, se os meninos têm mais coisas em comum ou diferentes e se acham que eles seriam amigos? (<i>Are Abdul and Peter very different? Do they have more things in common or different? Do you think they could be friends?</i>). Os/as alunos/as deverão concluir que têm mais aspetos em comum e que poderiam ser amigos.</p> <p>Depois dessa atividade, a professora refere a hipótese de o Abdul ir viver para Portugal e integrar a turma.</p>			<ul style="list-style-type: none"><li>• Folha: <i>Welcoming Abdul</i> (Anexo 4.5).</li></ul>
2 min.	<p>Então, perguntará: “Se tivessem de ir morar para um país desconhecido e para uma escola onde não conhecessem ninguém, como gostariam de ser recebidos?”</p> <p>Depois de ouvir as respostas, a professora referirá que temos de conhecer melhor o Abdul para o podermos receber bem.</p>			<ul style="list-style-type: none"><li>• Cartões da “manta linguística”</li><li>• (Anexo 4.6)</li></ul>
3 min.	<p>Neste contexto, entregará uma ficha com as saudações em árabe, pedindo aos/às alunos/as que pratiquem através de um diálogo a pares, como forma de se prepararem para receber o Abdul. Pedirá, assim, que cada par leia um dos diálogos (Anexo 3.4.1).</p>			
5 min.	<p>Informará, no seguimento disso, que iremos conhecer um pouco mais sobre o Abdul, explicando alguns aspetos sobre a religião e a gastronomia (Anexo 3.4.2 “Abdul’s culture”).</p> <p>Solicitará, nesse momento, que deem algumas ideias de como dar as boas-vindas ao Abdul, se viesse estudar para a escola. “How would you welcome Abdul?”.</p>			
✓ Conclusão				

	<p>Depois de ouvir as respostas, pedirá pensei sobre a melhor forma de receber o Abdul e que façam um desenho, para trabalho de casa, ilustrando a forma como iriam receber o Abdul, numa folha própria (Anexo 3.5). Se houver tempo, poderão iniciar o desenho na aula.</p> <p>Por fim, pedirá aos/às alunos/as que preencham os documentos de autoavaliação.</p> <p>- Refiram três coisas que aprenderam na sessão de hoje? (cartões)</p>	
--	---	--

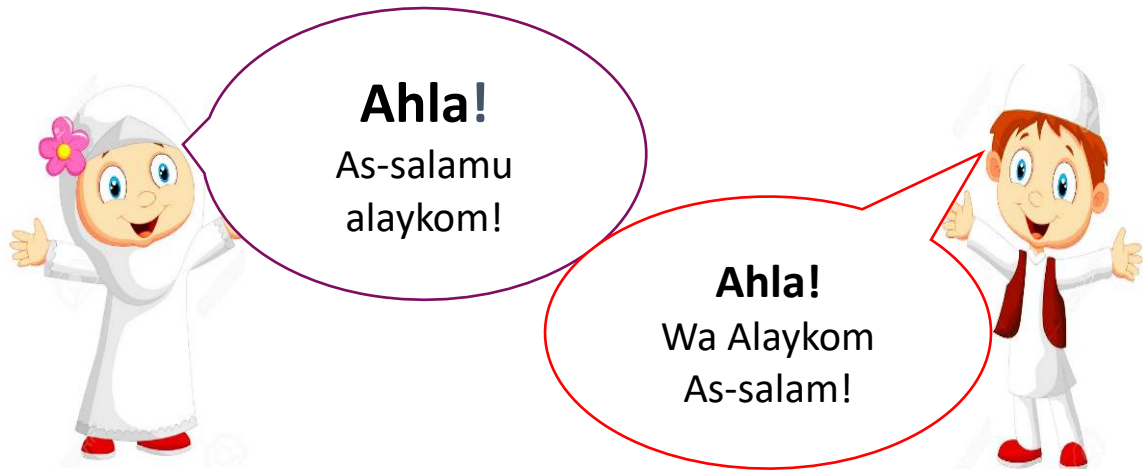
Instrumentos	Parâmetros
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videogravação</li> <li>• Observação direta participante</li> <li>• Cartões “Manta linguística e intercultural”</li> <li>• Portefólio (desenho e fichas)</li> </ul>	<p><b>Envolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentração</li> <li>- Energia</li> <li>- Motivação/ satisfação</li> </ul> <p><b>Conhecimentos de línguas e culturas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica países onde se falam as línguas estudadas no mapa;</li> <li>- Saúda, utilizando frases simples nas línguas estudadas e em inglês;</li> <li>- Motiva-se para o estudo de línguas e culturas estrangeiras;</li> <li>- Reconhece influxos linguísticos entre a língua inglesa e outras;</li> <li>- Interpreta um texto visual sob uma perspetiva intercultural;</li> <li>- Compara diferentes contextos culturais;</li> <li>- Consciencializa-se face à heterogeneidade interna das culturas.</li> </ul> <p><b>Capacidades: Descoberta, abertura e desejo de interação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compara diferentes modos de vida a partir de um texto sobre pessoas de países diferentes;</li> <li>- Reconhece valores (familiares, etc..) comuns a várias culturas a partir de um texto;</li> <li>- Cooperar com os colegas;</li> <li>- Revela vontade de agir no seu contexto, contribuindo para o acolhimento da diversidade;</li> <li>- Infere traços culturais a partir de um documento;</li> <li>- Promove o acolhimento do Outro no seu contexto educativo e comunitário.</li> </ul>

#### Bibliografia/Webgrafia

- Baker, J. (2010). *Mirror*. London: Walker Books.
- Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas*. Porto: ASA.
- <http://centrodeidiomaslaplata.blogspot.pt/2014/05/21-de-mayo-dia-mundial-de-la-diversidad.html>
- [http://conhecehistoria.blogspot.pt/2011\\_03\\_01\\_archive.html](http://conhecehistoria.blogspot.pt/2011_03_01_archive.html)
- <http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-alemao/>

- <http://esl.fis.edu/grammar/langdiff/german.htm>
- <http://www.aprender-arabe.com/alfabeto-pronuncia-arabe.html>
- <http://www.infoescola.com/arabe/>
- <https://www.ethnologue.com/statistics/size>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*, 4.<sup>a</sup> edição, consultado em <http://www.dge.mec.pt/portugues>, a 1-04-2016.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Macmillan Books for Teachers. Oxford: Macmillan.

## Morocco and Australia



**Lesson n.**

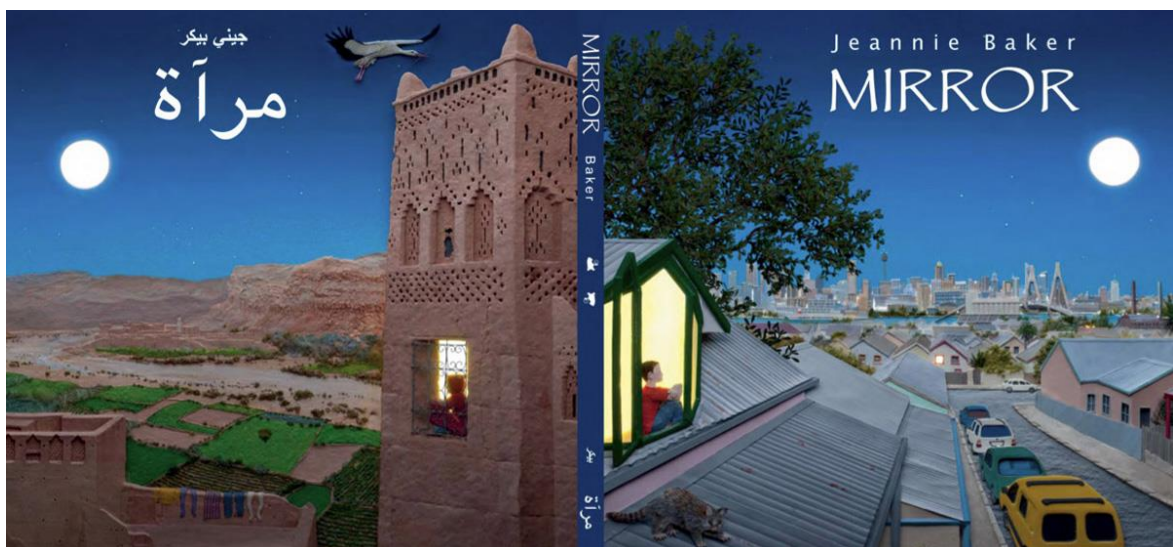
**(Unit: At achool)**

**18<sup>th</sup> October 2016**

**Wednesday**

**Summary:**

Reading interpretation of the picturebook *Mirror* by Jeannie Baker. Australian and Moroccan culture: language, religion, habits, food and clothes.





## Arabic, English, French, Spanish, Portuguese and Chinese in the world



## Anexo 4.2

### WORDS OF ARABIC ORIGIN

Fill in the table with the correspondent Arabic word from the box below:

- |                          |             |           |             |           |
|--------------------------|-------------|-----------|-------------|-----------|
| 1) al- <del>ko</del> ḥul | 2) al-gutun | 3) ghazāl | 4) zarāfa   | 5)        |
| līmūn                    | 6) mūmiyā   | 7) nāranj | 8) isbinākh | 9) sukkar |

ENGLISH	IMAGE	ARABIC WORD
Alcohol		1
Sugar		
Lemon		
Cotton		

<b>Gazelle</b>		
<b>Spinach</b>		
<b>Orange</b>		
<b>Tuna</b>		
<b>Giraffe</b>		
<b>Mummy</b>		

## Is it Abdul or Peter?

العربية

ABDUL



PETER





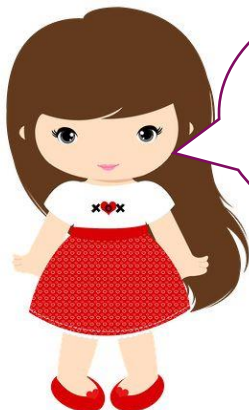
## Greeting in Arabic



**Ahla!**  
As-salamu  
alaykom!  
(Hello! Peace be with you.)



**Ahla!**  
Wa Alaykom As-salam!  
(Hello! Peace be with you too.)



**Ana ishmi**  
**Maria.**  
**Wa anta?**  
(I am Maria. And you?)

**Ana ishmi Abdul.**  
**Surirtu biliquaiki!**  
(I am Abdul. Nice to meet you!)



**Alan wa salan!**  
(welcome)

**Shukran**  
**!**



# Abdul's culture



Religion	
<p>Deity: Allāh</p> <p>Prophet: Mohamed</p> <p>Symbol: Crescent</p> 	<p>Islamic Holy Book: Qur'an</p> 
<p>Celebration: <i>Eld al Fitr</i> (end of Ramadan, 2017, 26<sup>th</sup> June)</p> 	<p>Pray 5 times a day in the direction of Mecca (in Portugal, turn to Southeast)</p> 
Favourite Food	
<p>Green tea with mint</p> 	<p>Arabic candies</p> 
<p>Couscous</p> 	<p>Moroccan Coconut Truffles</p> 

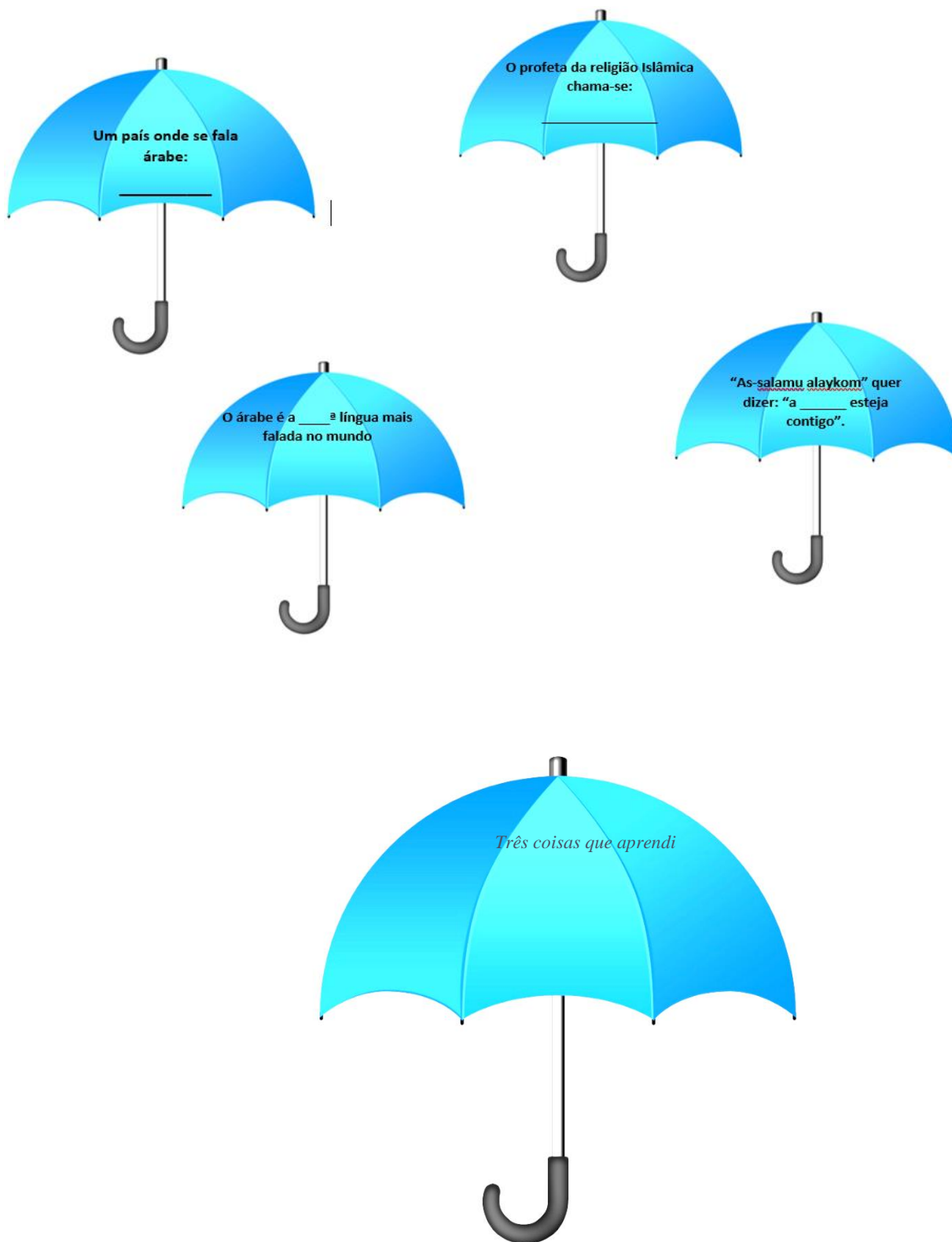
Anexo 4.5

WELCOMING ABDUL

أَهْلًا وَسَهْلًا



#### Anexo 4.6 – cartões do acolhimento





Anexo 4.7 – Aberturas de *Mirror* (Baker, 2010)



## Anexo 5 – Planificação da sessão 4

### Sessão 4

#### Plano de aula de inglês – 1º ciclo do Ensino Básico

Sumário: Religions all over the world. <i>All kinds of Beliefs</i> by Emma Damon, reading and comprehension.		
Duração: 60 min. N.º de alunos:	Nível A1: 3º ano Unidade: 1-Back to school Sessão n.º 4	Data: 03/11/2016 Local: Escola 1CEB Mont.-o-Vel Professora: Ana Pinto
Interdisciplinaridade	Estudo do meio – 3.º ano (Programa 1.º Ciclo) <ul style="list-style-type: none"> <li>4. Conhecer costumes e tradições de outros povos</li> </ul>	
Conhecimentos prévios	Muslim religion	
Metas curriculares	L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados R1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens SP 1. 2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas W3 2. Produzir, com ajuda, frases simples ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro ID3 1.1 Identificar-se a si e aos outros ID3 3 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países	
Competências / objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver respeito por outras crenças e práticas religiosas;</li> <li>- Motivar-se para a interpretação de picturebooks em língua inglesa;</li> <li>- Reconhecer a diversidade religiosa do mundo;</li> <li>- Identificar diferentes religiões, hábitos, templos e tradições.</li> </ul>	
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferir sentidos a partir de imagens;</li> <li>- Interpretar um texto, relacionando-o com a ilustração;</li> <li>- Identificar religiões no mapa-múndi;</li> <li>- Identificar diferentes religiões, hábitos, templos e tradições.</li> </ul>	
Conteúdos interculturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Religion;</li> <li>• Traditions;</li> <li>• Religious festivals;</li> <li>• Temples;</li> <li>• Habits.</li> </ul>	
Conteúdos lexicais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colours (Orange, grey, blue, white, etc.)</li> <li>• Clothes (dress, hat)</li> <li>• Vocabulary from the <i>picturebook</i></li> </ul>	
Gramática/ estruturas linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wh questions</li> </ul>	

--	--	--

5 min.	<p>✓ <b>Motivação:</b></p> <p>A professora pedirá aos alunos que recordem os desenhos que fizeram sobre o acolhimento que se faria ao Abdul na escola. Os/as alunos/as deverão mencionar que o acolheriam brincando com ele, fazendo um lanche, oferecendo um tapete, um desenho. A professora pergunta se os/as alunos/as ainda se recordam qual era a religião de Abdul. Deverão referir que Abdul é mulçumano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Granny (fantoche de feltro)</li> </ul>
5 min	<p>A professora dirá aos discentes que a Granny ficou curiosa por descobrir que há pessoas com religiões diferentes e que viajou pelo mundo à procura das religiões mais conhecidas. Será dado aos discentes a folha de rosto (anexo 4.1) que contém o sumário da aula e um mapa mundo com o símbolo das religiões nos locais onde estas existem. A professora analisará o mapa com os/as alunos/as:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folha de rosto Anexo 5.1</li> </ul>
35 min.	<p>- What is the symbol of Christianity? – a cross          - What are the religions that have less people devoted to it?- Buddhism, Chinese and Judaism.          - Which is the country represented by dark blue? – India</p> <p>✓ <b>Desenvolvimento:</b></p> <p>A professora mostrar a <i>cover</i> do livro e pergunta se a imagem está relacionada com as religiões. Os/as alunos/as deverão referir que a imagem mostra meninos e meninas de diferentes religiões porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usam determinado vestuário relacionado com as mesmas.              - hijab, véu, “chapéu”</li> <li>• O corte de cabelo              - menino careca</li> <li>• O sinal na testa</li> </ul> <p>De seguida a professora mostrará o <i>endpaper</i> e pedirá aos/as alunos/as que mostrem, mais uma vez, de que maneira o livro está relacionado com diferentes religiões usando outras características diferentes das que foram referidas anteriormente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O fio com a estrela</li> <li>• O fio com a cruz</li> <li>• O véu de uma freira</li> <li>• Os vestidos próprios das religiões.</li> </ul> <p>Será explicado aos/as alunos/as que irá ser</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro <i>All Kinds of beliefs</i></li> <li>• Fichas de trabalho (anexo 5.2)</li> </ul>

	<p>entregue uma ficha por carteira (cada dois alunos). Essa ficha terá um exercício para ser feito a pares e será sobre cada uma das aberturas do livro, sendo que as fichas não são todas iguais. Serão entregues as fichas a cada dois alunos.</p> <p>1<sup>st</sup> opening</p> <p>A professora abrirá o livro e pedirá que os alunos identifiquem os símbolos e as religiões, à medida que vai escrevendo no quadro o nome destas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buddhism, Christianity, Muslim, Jews, Sikhs and Hindu.</li> </ul> <p>Os/as alunos/as que tiverem esta ficha deverão registar na sua folha o nome das religiões. Será pedido que leiam para os colegas quais os países onde existem as religiões em causa.</p> <p>2<sup>nd</sup> opening</p> <p>A professora vai lendo o livro aos/às alunos/as e pedirá a quem tem a ficha que a vá preenchendo e que leiam as informações respetivas a cada imagem. Será feito um registo no quadro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buddhist – head shaven (boys)</li> <li>• Christians – cross, headdress</li> <li>• Muslims – Topi (boys), hijab (girls)</li> <li>• Jews- Kippah (boys)</li> <li>• Sikhs – shalwar kameez (girls), Romala (boys)</li> <li>• Hindu – Sari (girls)</li> </ul> <p>3<sup>rd</sup> opening</p> <p>Serão mostrados, através do livro, os diferentes templos frequentados pelos crentes das diferentes religiões. A professora lerá os seus nomes e os/as alunos/as com a ficha em questão deverão fazer a correspondência dos tempos aos seus nomes. Será feita a correção da ficha no quadro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Christians – Church</li> <li>• Buddhist – Wat</li> <li>• Muslims – Mosque</li> <li>• Jews- Synagogue</li> <li>• Sikhs – gurdwara</li> <li>• Hindu – Mandir</li> </ul> <p>4<sup>th</sup> opening</p> <p>A professora perguntará aos alunos o que se vê nesta abertura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O interior de cada templo</li> </ul> <p>What do you they have in common? – a shrine (local sagrado)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de sistematização (anexo 5.3)</li> <li>• Questionário de avaliação da sessão (anexo 5.4)</li> </ul>
--	---	--

5 min.	What is most relevant in each one?- Cross, Budda, Holy book, Ganesh, Chauri, Mihrab.	
10 min	<p>5<sup>th</sup> opening A professora lerá cada um dos textos da opening e pedirá ao grupo que tem a ficha para completar a frase.</p> <p>What are the different tasks they do?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buddhist – children meditate in silence</li> <li>• Christians- children say prayers before they go to bed</li> <li>• Muslim- father lead the prayers</li> <li>• Jewish- family meal on Friday, father says the prayers</li> <li>• Sikh – children pray inthe morning and evening</li> <li>• Hindu- the girl helps her mother</li> </ul> <p>6th opening A professora lerá cada uma das festividades e pedirá aos alunos que têm a ficha respetiva que façam a correspondência da imagem à festividade a que pertence. Será feito um registo no quadro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buddist- Wesak</li> <li>• Christians-christmas</li> <li>• Muslim- Id-UI-Fitr</li> <li>• Jewish- Hanukkah</li> <li>• Sikh- Baisakhi</li> <li>• Hindu- Diwali</li> </ul> <p>A professora irá recolher o trabalho feito pelos grupos e explicará aos/às alunos/as que este trabalho será colocado no placar do hall de entrada na escola para que toda a comunidade escolar a possa ver.</p> <p>Por fim dará aos/às alunos/as uma ficha de sistematização do que foi dito que deverão preencher com os dados que estão no registados no quadro.</p> <p>✓ <b>Conclusão</b> Depois de corrigida a ficha a professora entregará um questionário de avaliação da sessão.</p>	

Instrumentos/ Métodos	Parâmetros de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videogravação</li> <li>• Observação direta participante</li> </ul>	<p><b>Envolvimento</b> Envolve-se nas atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentração</li> <li>- Energia</li> <li>- Motivação/ satisfação</li> </ul> <p><b>Conhecimentos sobre línguas e culturas</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário orientador da biografia linguística</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceções sobre línguas e culturas</li> </ul> <p><b>Capacidades: Descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Sónia)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compara diferentes modos de vida a partir de um texto sobre pessoas de países diferentes;</li> <li>- Explica o que entende por acolhimento, partindo do texto estudado;</li> <li>- Coopera com os colegas;</li> <li>- Revela espírito de abertura, contribuindo para o acolhimento do Outro cultural e linguisticamente distinto;</li> <li>- Infere traços culturais a partir de um documento.</li> </ul> <p><b>Capacidades de descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Ana)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de compreensão inferencial <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Infere aspetos culturais a partir das imagens do texto</li> </ul> </li> <li>- Capacidade de relacionamento do texto verbal com o icónico <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relaciona texto e imagem, comparando aspetos de diferentes contextos culturais</li> </ul> </li> </ul>
--	---

#### Bibliografia/Webgrafia

- Damon, E. (2000). *All Kinds of Beliefs*, London: Tango Books
- Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas*. Porto: ASA.
- Ministério da Educação (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*, 4.ª edição, consultado em <http://www.dge.mec.pt/portugues>, a 16-09-2016.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Macmillan Books for Teachers. Oxford: Macmillan.

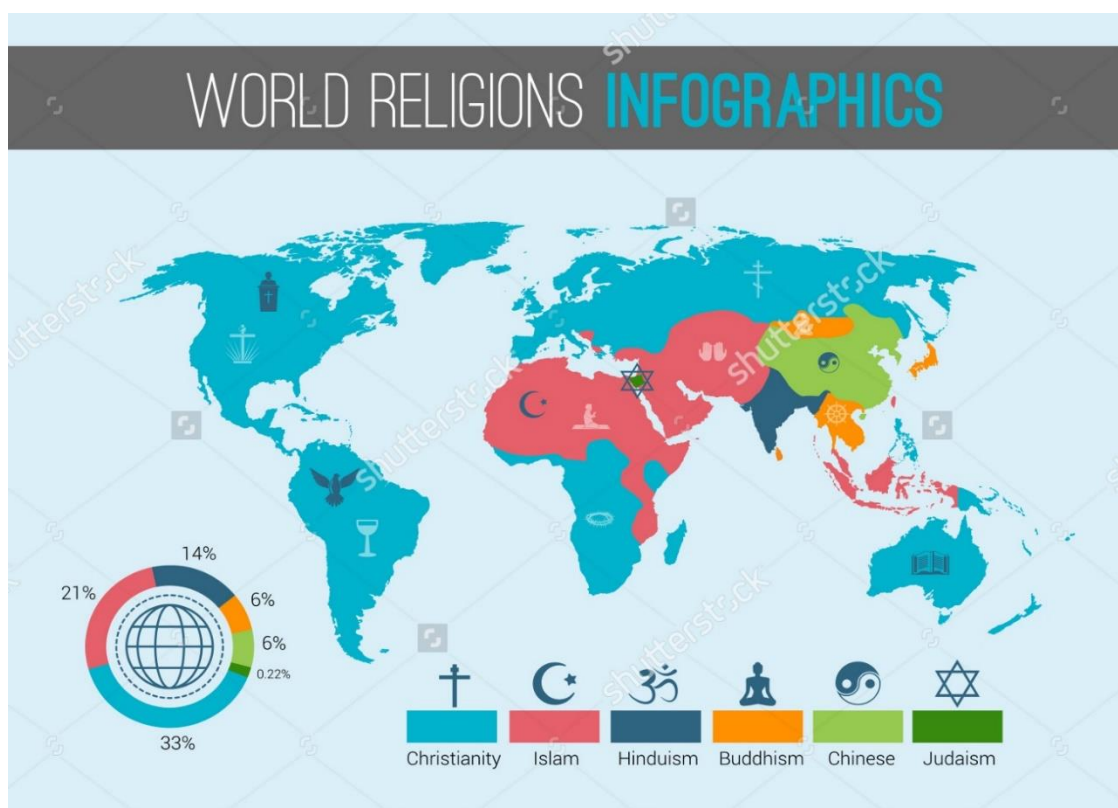
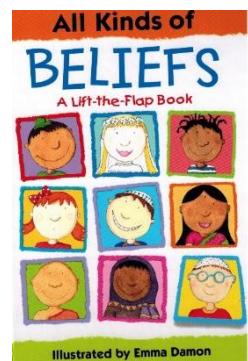


Folha de rosto

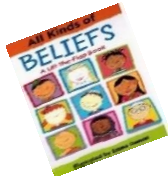
Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Lesson n. \_\_\_\_\_ (Unit:  
Back to school) 21<sup>st</sup>  
October 2016

**Summary:** Religions all  
over the world. *All kinds of  
Beliefs* by Emma Damon,  
reading and comprehension.


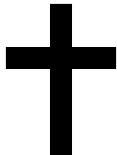






## Anexo 5.2



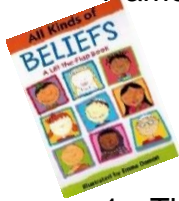
# Did you know

1. These symbols are used to identify different religions (estes símbolos são usados para identificar religiões diferentes). Complete:

Symbols	Religion	Countries	
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Cambodia</li><li>• Thailand</li><li>• Japan</li><li>• Taiwan</li></ul>	
		<ul style="list-style-type: none"><li>• European union</li><li>• USA</li><li>• Brazil</li><li>• Mexico</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Russia</li><li>• Philipines</li><li>• UK</li><li>• Australia</li><li>• Congo</li><li>• Nigéria</li></ul>
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Indonesia</li><li>• Morocco</li><li>• South asia</li><li>• Middle east</li><li>• North Africa</li></ul>	
		<ul style="list-style-type: none"><li>• Israel</li></ul>	
		<ul style="list-style-type: none"><li>• India</li></ul>	
		<ul style="list-style-type: none"><li>• India</li><li>• Nepal</li></ul>	


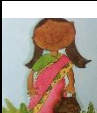





Name: \_\_\_\_\_



# Did you know

1. There are some specific habits? (sabias que existem alguns hábitos específicos?) Complete:

	Some Christian girls wear a _____ at their First Communion.	<i>Headdress</i> é um véu, usado na primeira comunhão pelas meninas cristãs.
	Some Sikh girls wear a _____.	<i>Shalwar Kameez</i> é uma vestimenta própria da Índia que consiste numa calças e numa túnica.
	Some Hindu girls wear a _____.	<i>Sari</i> é um traje nacional das mulheres indianas, constituído por uma longa peça de pano que envolve e cobre todo o corpo. São utilizados cerca de 6 metros de tecido.
	Some Sikh boys wear a _____ over their hair.	<i>Romala ou rumal</i> , é um pedaço de tecido usado na cabeça pelos homens que cortaram o cabelo. Devem usar antes de entrar no Gurdwara (templo dos Sikh).
	Some _____ boys have their heads shaven.	Ter a cabeça rapada é um símbolo do desprendimento, é uma maneira de não ter vaidade. Simboliza a simplicidade.
	Some Muslim girls wear a _____.	<i>Hijab</i> é o vestuário que permite a privacidade, a modéstia e a moralidade, é usado pelas raparigas quando são adolescentes.
	Some Jewish girls like to wear a _____.	<i>Magen David</i> (estrela de Davi) é o símbolo utilizado pelo judaísmo. A palavra <i>magen</i> significa escudo, broquel, defesa, governante, homem armado, escamas. O substantivo <i>magen</i> , refere-se a um objeto que proporciona cobertura e proteção ao corpo durante um combate
	Some Jewish boys use a _____.	<i>Kippah</i> é uma espécie de gorro que cobre a cabeça dos homens e deve ser usado quando realizam qualquer ato religioso.
	Some Muslim boys wear a _____.	<i>Topi</i> é uma espécie de gorro que cobre a cabeça dos homens e deve ser usado nas cinco rezas diárias.

Name: \_\_\_\_\_

1. There are different worship buildings? (Sabias que há locais de culto diferentes?) Do the matching:

Christians worship in a Church (igreja).

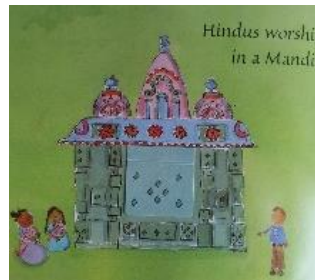
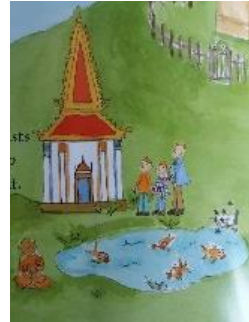
Hindus worship in a Mandir.

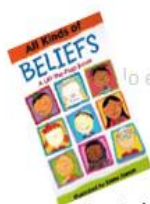
Muslims worship in a Mosque. (Mesquita)

Sikhs worship in Gurdwara.

Jews worship in a Synagogue. (Sinagoga)

Buddhists worship in a Wat.





universidade de aveiro

o ensino de inglês

Alunas: Ana Pinto e Sónia Ferreira

# Did you know that:

1. At home, there are different tasks? (sabias que em casa há tarefas diferentes?).

Complete the sentences:



In a Hindu home, a girl will help her mother set up the family shrine (altar) each \_\_\_\_\_



In Christian home, many children say prayers before \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



In a Sikh home, children will say their prayers in the \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



In a Buddhist home, children will meditate in \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



In a Jewish home, a family meal is eaten every Friday evening and Father blesses \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



In a Muslim home, father will lead the family prayers every \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

...they go to bed

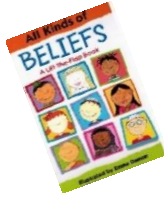
...silence

...morning and evenings

...morning

...his children

...every morning and evening



# Did you know

1. Do you know people have different religious festivals? (Sabias que as pessoas têm festividades religiosas diferentes?) Match the religious festivals:



Diwali



Christmas



Id-UI-Fitr



Hanukkah

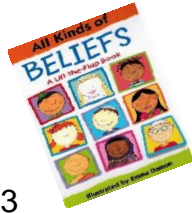


Wesak



Baisakhi







Name: \_\_\_\_\_



## This is what I know

Anexo 5.3

1. Complete:

Symbols	Religion	Tradition	Temple	Religious Festivals
				
				
				
				
				
				

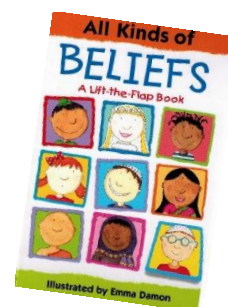
Name:

---



Anexo 5.4

**Questionário de autoavaliação por sessão**  
**Unidade “Back to school”**



Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

1. Completa as frases:



a) Este símbolo pertence ao \_\_\_\_\_ e esta religião surge nos seguintes \_\_\_\_\_ países:

\_\_\_\_\_.

b) Os \_\_\_\_\_ têm a cabeça rapada por uma questão de simplicidade. Já as raparigas que pertencem à religião \_\_\_\_\_ usam um \_\_\_\_\_ que chega a ter 6 metros de pano.

c) O templo Mandir é usado pelos \_\_\_\_\_. Já os Judeus rezam na \_\_\_\_\_ e os Cristãos na \_\_\_\_\_.

**2. Faz a correspondência.**

Budistas •

Judeus •

Muçulmanos •

Cristãos •

Hindu •

Sikhs •

- Celebram o Hanukkah.
- As raparigas ajudam as mães a preparar o altar em casa.
- Esta religião é predominante no Japão.
- Os rapazes usam um *Romala*.
- As meninas usam um véu na primeira comunhão.
- O seu templo é a mesquita.

Nice work!



## Anexo 6 – Planificação da sessão 5

Plano de aula de inglês – 1º ciclo do Ensino Básico

Sónia Deus Ferreira

<b>Sumário: The seasons: Autumn.</b> <b>Autumn colours (grey, brown, black, violet...).</b> <b>Indian and USA – culture and language.</b>		
<b>Duração: 60 min.</b> <b>N.º de alunos: 25</b>	<b>Nível A1: 3º ano</b> <b>Unidade: "Seasons change: Autumn"</b> <b>Aula n.º 2</b>	<b>Data: 8/11/2016</b> <b>Hora: 14:00-15:00</b> <b>Local: CEM</b> <b>Professora: Sónia Deus</b>
<b>Interdisciplinaridade</b>	Estudo do meio – 3.º ano (Programa 1.º Ciclo) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação (p. 104).</li> <li>• Conhecer costumes e tradições de outros povos (p. 113).</li> <li>• Conhecer aspetos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música...) (p. 113).</li> </ul>	
<b>Conhecimentos prévios</b>	Animals (cow, dog, sheep), colours (blue, yellow, red), the weather (It's rainy, It's windy...)	
<b>Metas curriculares 3.º ano</b>	LG 3 1. Identificar vocabulário relacionado com o outono/Autumn. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Condições climatéricas (chilly, cloudy).</li> <li>• Cores (grey/clouds, brown/leaves).</li> </ul> R1 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens SI 2. 1. Cumprimentar SI 2. 6. Responder sobre temas previamente apresentados e com a ajuda de imagens SP 1 3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas W 1 1. Legendar imagens ID 1 3. Identificar animais de estimação ID 2 3. Identificar alguns meios de transporte ID 3 2. Identificar climas distintos ID 3 3. Identificar elementos da natureza LG 1 2. Reconhecer nomes de alguns países LG 4. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua LG4 1. Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal pronouns</li> <li>• Present simple</li> <li>• Verb <i>to be</i></li> <li>• Verb <i>to have (got)</i></li> <li>• Question words: what, where</li> </ul>	
<b>Competência plurilingue e intercultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivar-se para a interpretação de picturebooks em língua inglesa;</li> <li>- Desenvolver atitudes de abertura face à cultura indiana e americana;</li> </ul>	

<b>Objetivos pedagógico-didáticos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver um espírito de abertura, contribuindo para o acolhimento do Outro, cultural e linguisticamente distinto;</li> <li>- Desenvolver atitudes de abertura face à diversidade religiosa;</li> <li>- Interpretar o texto visual sob uma perspetiva intercultural;</li> <li>- Identificar semelhanças e diferenças entre as culturas estudadas;</li> <li>- Criar empatia com as culturas indiana e americana;</li> <li>- Inferir que as semelhanças entre pessoas de culturas díspares são mais importantes que as diferenças;</li> <li>- Cooperar com os/as colegas;</li> <li>- Refletir sobre as aprendizagens adquiridas.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar-se para o estudo da língua e cultura indiana e americana;</li> <li>• Envolver-se nas atividades propostas;</li> <li>• Saudar utilizando frases simples em híndi e em inglês;</li> <li>• Identificar a Índia e os EUA no mapa;</li> <li>• Sensibilizar-se face à sonoridade da língua híndi;</li> <li>• Reconhecer que as estações do ano variam consoante o contexto geográfico;</li> <li>• Reconhecer palavras inglesas de origem híndi;</li> <li>• Analisar excertos do “picturebook” <i>Same Same, but different</i> (Kostecki-Shaw, 2011) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Inferir traços culturais a partir de imagens do “picturebook”;</li> <li>○ Distinguir o alfabeto latino do Devanagari;</li> <li>○ Comparar a família americana com a indiana;</li> <li>○ Comparar esses contextos culturais com o seu;</li> <li>○ Reconhecer diferentes formas de vestir;</li> <li>○ Identificar elementos culturais da Índia e dos EUA;</li> <li>○ Identificar meios de transporte na Índia e nos EUA;</li> </ul> </li> <li>• Realizar um pequeno diálogo em híndi: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apresentar-se,</li> <li>○ Perguntar o nome;</li> </ul> </li> <li>• Refletir sobre o seu contexto cultural, expressando-o através de um desenho sobre o Outono;</li> <li>• Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.</li> </ul>
<b>Conteúdos interculturais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Greeting in Hindi and English</li> <li>• Diwali Festival (Autumn in India)</li> <li>• Words in English of Hindi origin</li> <li>• Indian and American culture <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Same Same, but different</i> (Kostecki-Shaw, 2011)</li> <li>○ School</li> <li>○ Alphabet</li> <li>○ Pets</li> <li>○ Family,</li> <li>○ Religion</li> <li>○ Clothes (Saree) and makeup (Bindi)</li> <li>○ Landscape</li> <li>○ Means of transport</li> <li>○ Greetings</li> </ul> </li> </ul>
<b>Conteúdos lexicais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The four seasons</li> <li>• Autumn</li> <li>• Autumn weather</li> <li>• Autumn colours</li> </ul>



Gramática/ estruturas linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What's?</li> <li>• Where is ...?</li> </ul>
--	--

TEMPO	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
7 min.	<p>✓ <b>Introdução</b></p> <p>Depois de todos se acomodarem, a professora dará início à aula, cumprimentando os/as alunos/as em Híndi “namasTe!” (com as mãos juntas).</p> <p>A professora entregará, então, a <b>folha introdutória</b> (Anexo 6.1): contendo a resposta à saudação em Híndi “namasTe!”, e pedirá que os/as alunos/as respondam, utilizando essa expressão Híndi.</p> <p>No seguimento disso, a professor explicará que a aula tem como objetivo aprender as estações do ano, identificar as cores do Outono e conhecer um pouco da cultura Indiana, a língua híndi e a cultura americana.</p> <p>A professora informará, então, que o híndi se trata da 5.<sup>a</sup> língua mais falada no mundo, lembrando que o inglês é a 3.<sup>a</sup> (<a href="https://www.ethnologue.com/statistics/size">https://www.ethnologue.com/statistics/size</a>).</p> <p>✓ <b>Motivação:</b></p> <p>A professora explicará que a Granny tem um “grandson”, Elliot, que mora nos Estados Unidos, e que se correspondia por carta com um amigo da Índia: “A Granny vai contar-nos o que aprendeu sobre essa cultura”.</p> <p>A professora promoverá um diálogo com os/as alunos/as em torno do que sabem sobre a cultura indiana: “<i>Have you ever visited India? Do you know someone who speaks Hindi? What do you know about that culture?</i>”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folha Introdutória (Anexo 6.1)</li> </ul>
6 min.	<p>Depois disso, a professora referirá que a Granny participou no Festival das cores, o Festival Diwali, pedindo aos alunos que ouçam a <b>canção</b> e depois a cantem.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <p>A professora entregará uma ficha sobre as <b>estações do ano</b> na Índia (que são seis) explicando o estado do tempo das mesmas (rainy, cold, windy, hot...). Seguidamente, os alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canção “Ai Diwali” Ficha “Seasons” com a letra (anexo 6.2).</li> <li>• Projector</li> <li>• Quadro branco</li> <li>• Colunas</li> <li>• Ficha “Seasons” (Anexo 6.2).</li> </ul>

5 min.	<p>terão de legendar imagens sobre as estações do ano em Portugal (Spring, Summer, Autumn, Winter). Depois de dar algum tempo para resolver o exercício, a correção será feita oralmente e com o auxílio da projeção.</p> <p>A professora referirá, então, que a Granny aprendeu que certas <b>palavras em Inglês têm origem Indiana</b>, distribuindo uma ficha sobre esse conteúdo. A professora pedirá a um/a aluno/a de cada vez que leia a palavra em inglês e identifique a palavra em híndi correspondente, escrevendo apenas o número respetivo na folha de exercícios. A resolução do exercício será auxiliada pela projeção.</p>	
5 min.	<p>A professora informará, então, que irão descobrir mais coisas sobre a vida de Elliot, o menino americano, e Kailash, o menino indiano. Assim, a professora iniciará um diálogo com os alunos sobre imagens retiradas do livro <i>Same, Same but Different</i> (Kostecki-Shaw, 2011), projetadas no quadro branco. Facultará informações sobre a cultura indiana progressivamente. Algumas perguntas fulcrais serão:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha “Words of Hindi origin” (Anexo 6. 3).</li> </ul>
15 min.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- What did Elliot send Kailash? (a picture of his school) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ What is this picture about? (Goddess Sarawati)</li> </ul> </li> <li>2- What’s the name of Hindi alphabet? (Devanagari)</li> <li>3- What are their pets? (fish, dog/ cow, sheep, goat, chicken, birds...) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cow - sacred animal</li> </ul> </li> <li>4- What are their family members? (Elliot: mother, father, baby sister/ Kailash: sister, mother, grandmother, cousins...) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Clothes: saree</li> <li>○ Makeup: bindi</li> </ul> </li> <li>5- Where does Elliot live? (New York city) And Kailash? How’s the landscape in India? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Taj-Mahal</li> <li>○ Lotus flower</li> <li>○ Tiger</li> <li>○ River Ganges</li> <li>○ Hot weather</li> <li>○ Peacocks</li> <li>○ Trees</li> </ul> </li> <li>6- What are the means of transport? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ School bus (USA)</li> <li>○ Rickshaw (India)</li> <li>○ Cars (India)</li> <li>○ Dromedary (India)</li> <li>○ Donkey (India)</li> <li>○ Elephant (India)</li> </ul> </li> <li>7- What are the greetings in USA and India? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Secret handshake (USA)</li> <li>○ Namaste (India)</li> </ul> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PPT “Same Same, but different” e outras atividades (anexo 6.4)</li> <li>• Ficha sobre cultura Indiana e Americana (Anexo 6. 5)</li> <li>• Ficha “Draw a picture for Kailash”(Anexo 6.6)</li> <li>• Cartões da “manta</li> </ul>

<p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>10 min.</p> <p>2 min.</p>	<p>Seguidamente, a professora projetará as saudações em Hindi e Inglês, pedindo que os/as discentes, a pares, vão perguntando e respondendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ What's your name?</li> <li>○ <i>tumhārā nām kyā hai?</i></li> <li>○ My name is ....</li> <li>○ <i>namasTe meraa naam ... hai.</i></li> </ul> <p>Posteriormente, a professora explicará a resolução de uma ficha de interpretação do livro <i>Same same, but different</i> (Kostecki-Shaw, 2011).</p> <p>Os/as alunos/as deverão resolver a ficha, que será recolhida antes da correção. A correção será feita oralmente, solicitando as respostas aos alunos, com o auxílio da projeção.</p> <p>✓ <b>Conclusão</b></p> <p>A atividade final consistirá em pintar e desenhar a localidade onde vivem no Outono para mostrar a um menino como Kailash como vivem os/as alunos/as. Além de incluir uma tarefa orientada de coloração, a ficha inclui dois quadros onde poderão fazer dois desenhos opcionais ilustrando a sua vida.</p> <p>Se houver tempo, os/as alunos/as poderão explicar o seu desenho, referindo as cores em inglês e outros elementos.</p> <p>Por fim, pedirá aos/as alunos/as que preencham os documentos de autoavaliação.</p> <p>- Refiram três coisas que aprenderam na sessão de hoje? (cartões)</p>	<p>linguística e intercultural” (anexo 6.7)</p>
--	--	---

Instrumentos/ Métodos	Parâmetros de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videogravação</li> <li>• Observação direta participante</li> <li>• Cartões “Manta linguística e intercultural” (anexo 7)</li> <li>• Portefólio (desenho e fichas)</li> </ul>	<p><b>Envolvimento:</b></p> <p>Envolve-se nas atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentração</li> <li>- Energia</li> <li>- Motivação/ satisfação</li> </ul> <p><b>Conhecimentos de línguas e culturas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica países no mapa;</li> <li>- Saúda, utilizando frases simples nas línguas estudadas e em inglês;</li> <li>- Motiva-se para o estudo de línguas e culturas estrangeiras;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Grelhas de compilação de dados das fichas (anexo 8)</b></li> <li>• <b>Grelha compilação de dados dos cartões: “três coisas que aprendi” (anexo 9)</b></li> <li>• <b>Grelha com parâmetros de envolvimento dos/as alunos/as (anexo 10)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece influxos linguísticos entre a língua inglesa e o híndi;</li> <li>- Interpreta um texto visual sob uma perspetiva intercultural;</li> <li>- Compara diferentes contextos culturais;</li> <li>- Identifica aspetos culturais e linguísticos sobre a Índia e os EUA;</li> </ul> <p><b>Capacidades: Descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Sónia)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compara diferentes modos de vida a partir de um texto sobre pessoas de países diferentes;</li> <li>- Cooperar com os colegas;</li> <li>- Revela espírito de abertura, contribuindo para o acolhimento do Outro cultural e linguisticamente distinto;</li> <li>- Infere traços culturais a partir de um documento.</li> </ul> <p><b>Capacidades de descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Ana)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de compreensão inferencial <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Infere aspetos culturais a partir das imagens do texto</li> </ul> </li> <li>- Capacidade de relacionamento do texto verbal com o icónico <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relaciona texto e imagem, comparando aspetos de diferentes contextos culturais</li> </ul> </li> </ul>
--	---

#### **Bibliografia/ webgrafia**

Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas*. Porto: ASA.

<http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-alemao/>

<http://free.lessons.l-ceps.com/learn-hindi-free-lesson-4.html>

<http://www.bbc.co.uk/religion/religions/hinduism/>

<http://www.yourarticlelibrary.com/language/essay-on-linguistic-diversity-in-india/4030/>

<https://www.youtube.com/watch?v=WkgdcOSsbCc>

<https://www.ethnologue.com/statistics/size>

<https://www.youtube.com/watch?v=GtukBYyee9w>

<https://en.wikibooks.org/wiki/Devanagari/Alphabet>

Kostecki-Shaw, J. S. (2011). *Same, Same but Different*. New York: Christy Ottaviano Books.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*, 4.ª edição, consultado em <http://www.dge.mec.pt/portugues>, a 1-04-2016.

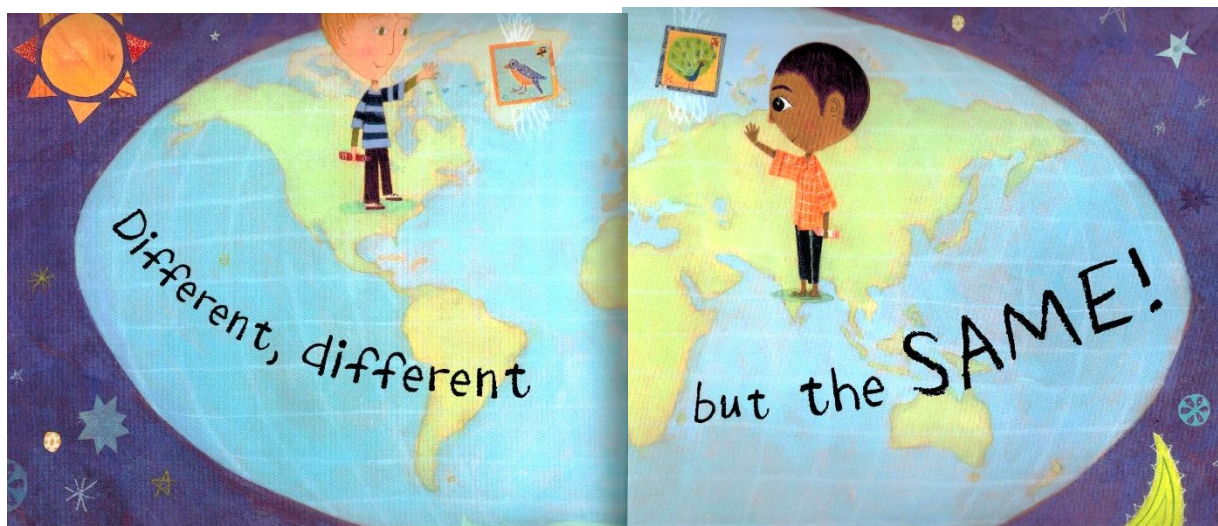
Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Macmillan Books for Teachers. Oxford: Macmillan.

## India and USA



**Lesson n.**  
**(Unit: Seasons**  
**change: Autumn)**  
**8<sup>th</sup> November 2016**  
**Tuesday**

**Summary:**  
The seasons: Autumn.  
Autumn colours (grey, brown, black, violet...).  
Indian and USA – culture and language.





## SEASONS

Diwali is the Hindu festival of lights celebrated every year in autumn.

Signifies the victory of light over darkness, good over evil.

### DIWALI SONG

AI DIVALI,  
AI DIVALI..  
AI DIVALI RE  
DIPE GELAU  
KUCHI MANAU  
AI DIVALI RE (2X)

CUB CHALE PULJA  
RIORPATAKI  
AI DIVALI RE  
SABKO BANTO  
CUB MITAI  
AI DIVALI RE




Match the seasons in Portugal with the picture. WINTER, SUMMER, AUTUMN, SPRING	

Anexo 6.3

**WORDS OF HINDI ORIGIN**

Fill in the table with the correspondent HINDI word from the box below:

1) *jaṅgal*    2) cītā    3) aiijaamaa    4) chāmpu    5) ioga  
6) baramdaa

English	Image	HINDI WORD
Jungle		1
Pyjamas		
Shampoo		
Yoga		
Veranda		
Cheetah		

Anexo 6.4



**India and USA**

<b>Lesson n.</b> (Unit: Seasons change: Autumn) 8 <sup>th</sup> November 2016 Tuesday	<b>Summary:</b> The seasons: Autumn. Autumn colours (grey, brown, black, violet...). Indian and USA – culture and language.
---	--



## DIWALI – HINDU AUTUMN FESTIVAL (30<sup>th</sup> October 2016)



AI DIALI,  
AI DIALI..  
AI DIALI RE  
DIPE GELAU  
KUCHI MANAU  
AI DIALI RE (2X)

CUB CHALE PULJA  
RIORPATAKI  
AI DIALI RE  
SABKO BANTO  
CUB MITAI  
AI DIALI RE

आई दीवाली, आई दीवाली,  
आई दीवाली रे.  
दीप जलाओ, खुशी मनाओ,  
आई दीवाली रे.  
खूब चले फुलझड़ी औरपटाखे,  
आई दीवाली रे..  
सबको बाँटें खूब मिठाई  
आई दीवाली रे.



Match the seasons in Portugal with the picture. WINTER, SUMMER, AUTUMN, SPRING	
SPRING	SUMMER
AUTUMN	WINTER

# WORDS OF HINDI ORIGIN

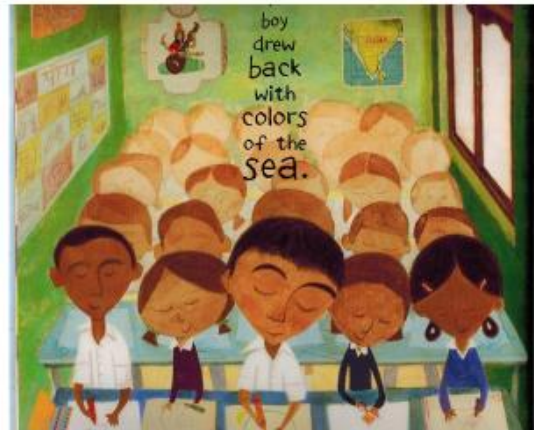
Fill in the table with the correspondent HINDI word from the box below:

1) *jāngal* 2) *ciṭā* 3) *aijaamaa*  
4) *chāmpu* 5) *ioga* 6) *baramdaa*

English	Image	HINDI WORD
Jungle		1
Pyjamas		3
Shampoo		4
Yoga		5
Veranda		6
Cheetah		2

## 1. SCHOOL

## SKOOL स्कूल



## 2. LATIN ALPHABET

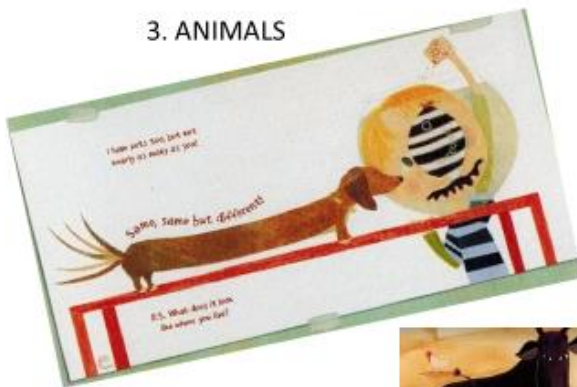


## DEVANAGARI देवनागरी



Same, same but different!

## 3. ANIMALS



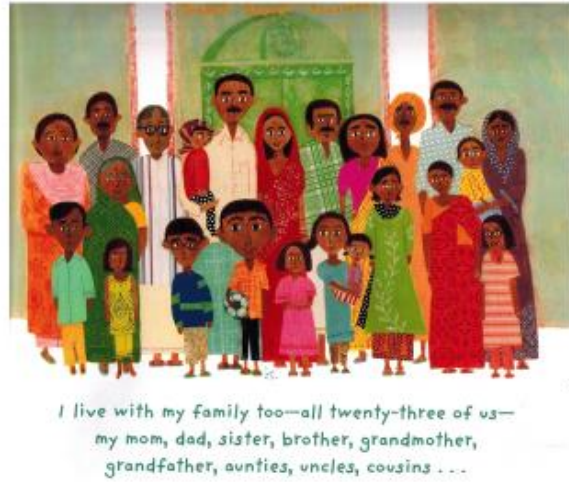
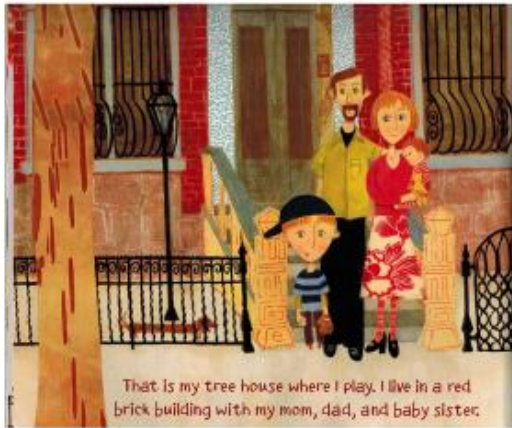
## JAANAVARON जानवरों





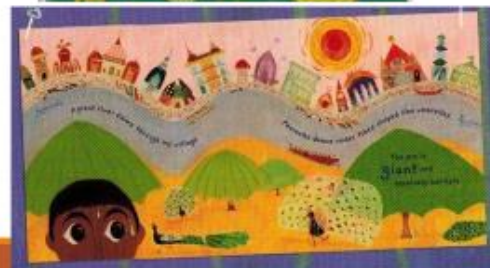
#### 4. FAMILY

#### PARIVAAR परिवार

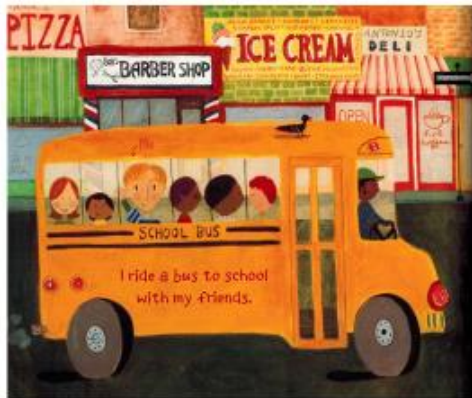


#### 5. LANDSCAPE

#### PARIDRISHI परिदृश्य



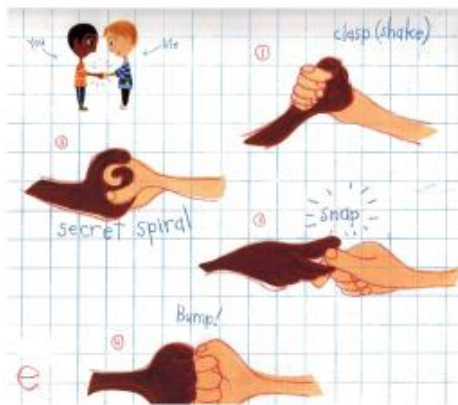
## 6. Means of transport



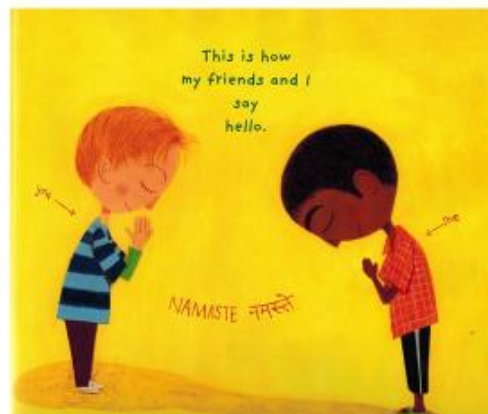
## parivahan ke saadhan परिवहन के साधन



## 7. GREETINGS



## Namastê नमस्ते रोहन



## GREETINGS

What's your name?

tumhārā nām kyā hai?

My name is ....

namasTe meraa naam ... hai.



	Where is it from? INDIA or USA	INDIA	USA
1			
2			
3			
4			
5			
6			

Chose the correct answer about India and USA:

1) In the USA the official language is:

- a. English ☒ b. Spanish ☐ c. Indian ☐

2) In India, the sacred animal is:

- a. Cat ☐ b. Cow ☒ c. Dog ☐

3) Elliot lives in USA, in:

- a. Los Angeles ☐ b. Washington ☐ c. New York ☒

4) In India, there is an important river named:

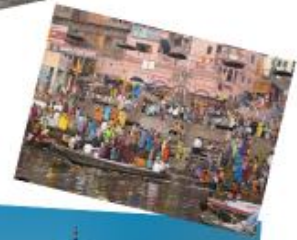
- a. Tagus ☐ b. Ganges ☒ c. Hudson ☐



5) The Hindi alphabet is:



- a. Latin ☐ b. Greek ☐ c. Devanagari ☒

6) Taj Mahal's colour is:

- a. Red ☐ b. Black ☐ c. White ☒



	Where is it from? INDIA or USA	INDIA	USA
1		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

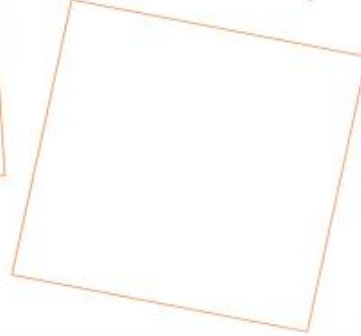
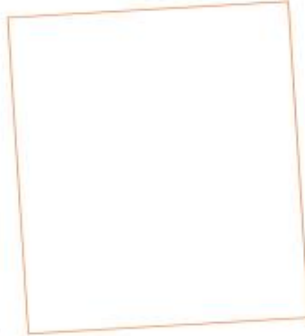
	Where is it from? INDIA or USA	INDIA	USA
4		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>



Montemor-o-Velho in



✓ Paint and draw a picture of Montemor in Autumn for Kallash.  
The storks are: white, yellow and black.  
The castle is: green, brown, red and grey.  
The leaves from the tree are: orange, yellow, brown and red.






---

BahuT Shukriyaa (obrigada)

Phir milenge/ Alvida  
(até logo/ adeus)



## Anexo 6.5

Name:				
<b>Exercise 1: Where is it from? INDIA or USA</b>		<b>X</b>	<b>INDIA</b>	<b>USA</b>
1	<b>Saraswati</b> 			
2				
3				
4				
5				
6				

Anexo 6.5

**Exercise 2: Chose the correct answer about India and USA:**

1) In the USA the official **language** is:

- a. English ☐ b. Spanish ☐ c. Indian ☐

2) In India, the **sacred animal** is:

- a. Cat ☐ b. Cow ☐ c. Dog ☐

3) Elliot **lives in** USA, in:

- a. Los Angeles ☐ b. Washington ☐ c. New York ☐

4) In India, there is an important **river** named:

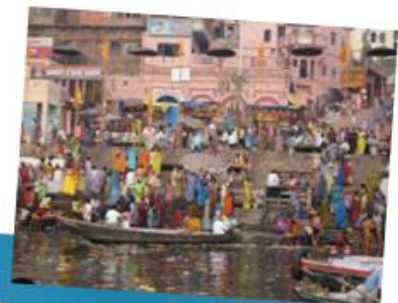
- a. Tagus ☐ b. Ganges ☐ c. Hudson ☐

5) The Hindi **alphabet** is:

- a. Latin ☐ b. Greek ☐ c. Devanagari ☐

6) Taj Mahal's **colour** is:

- a. Red ☐ b. Black ☐ c. White ☐



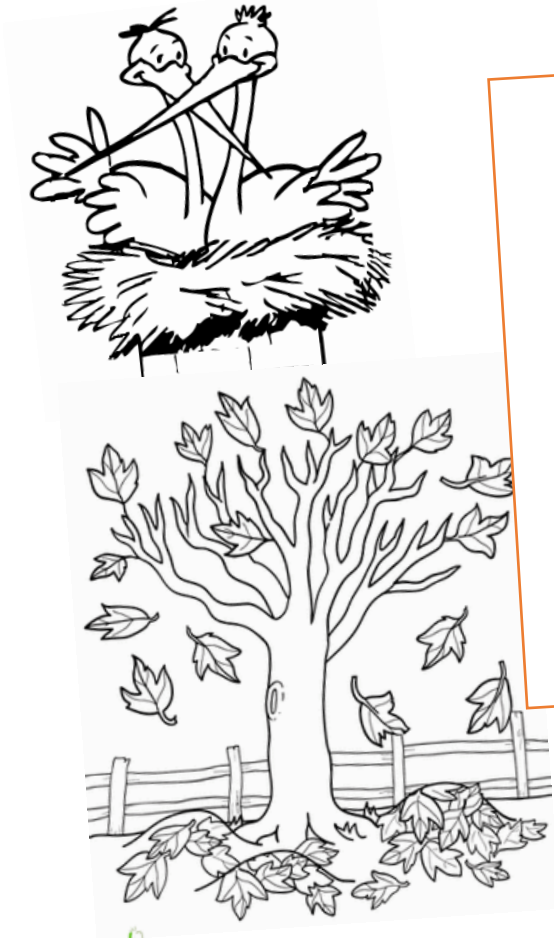
## Anexo 6.6

 **Paint and draw a picture of your hometown in Autumn for Kailash.**

The **storks** are: white, yellow and black.

The **castle** is: green, brown, red and grey.

The **leaves** from the **tree** are: orange, yellow, brown a



Anexo 6.7

NAME: \_\_\_\_\_



*Três coisas que aprendi*



## Anexo 7 – Planificação da sessão 6

### Plano de aula de inglês – 1º ciclo do Ensino Básico

Sumário: Countries and Nationalities. Reading interpretation of <i>My Granny Went to Market</i> (Stella Blackstone and Christopher Corr) <sup>3</sup> .		
Duração: 60 min. N.º de alunos: 25	Nível A1: 3º ano Unidade: “Seasons change: Autumn” Aula n.º	Data: 17/11/2016 Hora: 15:00-16:00 Local: CEM Professora: Ana Pinto
Interdisciplinaridade	Estudo do meio – 3.º ano (Programa 1.º Ciclo) <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação.</li> <li>Conhecer costumes e tradições de outros povos.</li> <li>Conhecer aspetos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música...).</li> </ul>	
Conhecimentos prévios	Animals (cow, rhinoceros, elephants, kangaroo, bird, buffalo, horses, panda, zebra, tiger, lion, antelope, llama ), colours (blue, yellow, red orange, green, pink, brown, black, white), the weather (It's rainy, It's windy, it's hot, it's snow.), numbers (to ten)	
Metas curriculares 3.º ano	L2 1. 1. Identificar diferentes formas de cumprimentar R1 1. 2. Identificar nomes de pessoas e de países R1 1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens SI 2. 6. Responder sobre temas previamente apresentados e com a ajuda de imagens ID 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países ID 3. 1. Localizar diferentes países no mapa ID 3. 2. Identificar climas distintos LG 1. 2. Reconhecer nomes de alguns países LG 1. 3. Reconhecer diferentes origens LG 3. 1. Identificar vocabulário relacionado com o outono/Autumn. <ul style="list-style-type: none"> <li>Condições climáticas (chilly, cloudy)</li> </ul> LG 4. 1. Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham: <ul style="list-style-type: none"> <li>Personal Pronouns (I'm from Portugal,...)</li> <li>Verb <i>to be</i>.</li> </ul>	
Competência plurilingue e intercultural	- Cooperar com os/as colegas; - Desenvolver atitudes de abertura face à cultura de outros países; - Interpretar o texto visual sob uma perspetiva intercultural;	
Objetivos pedagógico-didáticos gerais	- Identificar semelhanças e diferenças entre aspetos culturais abordados; - Criar empatia com as culturas abordadas no texto; - Inferir traços culturais a partir de um <i>multicultural picturebook</i> ;	

<sup>3</sup> Blackstone S. & Corr, c. (2006). *My Granny Went to Market*. Cambridge: Berafoot Books.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer correlações lógicas entre a identidade cultural das personagens e a sua própria identidade;</li> <li>- Reconhecer valores (familiares, etc..) comuns a várias culturas a partir do texto;</li> <li>- Mobilizar conhecimentos interculturais prévios para analisar os textos: as religiões, o conhecimento sobre África e os países muçulmanos.</li> </ul>
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolver-se nas atividades propostas;</li> <li>• Analisar excertos do “picturebook” <i>Granny Went to Market</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificar países e nacionalidades;</li> <li>○ Identificar ícones culturais;</li> <li>○ Associar as imagens a aspetos culturais estudados em aulas anteriores (religião budista e a mesquita associada ao islamismo que surge em Istambul);</li> <li>○ Caracterizar personagens, identificando sentimentos e atitudes;</li> <li>○ Comparar o clima dos diferentes países;</li> <li>○ Identificar animais tendo em conta que, nos países que a avó visita, há animais diferentes;</li> </ul> </li> <li>• Localizar os países abordados no mapa;</li> <li>• Utilizar corretamente as estruturas linguísticas “Where are you from?/ I’m from.../ What is your nationality?/ I’m...”;</li> <li>• Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.</li> </ul>
<b>Conteúdos interculturais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Countries and nationalities <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cultural icons</li> <li>○ Climate</li> <li>○ Religions</li> <li>○ Animals</li> </ul> </li> </ul>
<b>Conteúdos lexicais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Countries and nationalities</li> </ul>
<b>Gramática/ estruturas linguísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Where are you from? I’m from...</li> <li>• What is your nationality? I’m...</li> </ul>

TEMPO	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
<b>10 min.</b>	<p>✓ <b>Motivação</b></p> <p>Antes de entrarem na sala de aula de expressões, onde decorrerá a aula, a professora entregará cartões (anexo 6.1) com nacionalidades/ países, com imagens retiradas do “picturebook” <i>My Granny Went to Market</i> (Stella Blackstone and Christopher Corr). A professora explicará que, no percurso entre a sala de aula regular e a sala de expressões, os alunos deverão encontrar o seu par (ex: Russia/ Russian) e sentar-se ao lado do mesmo na sala.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartões “country/ nationality” (Anexo 7.1)</li> </ul>
<b>2 min.</b>	<p>✓ <b>Introdução</b></p> <p>Depois de todos se acomodarem de acordo com o par encontrado, a professora dará seguimento à aula, cumprimentando os/as alunos/as.</p> <p>A professor explicará, então, que nesta aula irão aprender nomes de países e nacionalidades e irão ler a história <i>My Granny Went to</i></p>	

20 min.	<i>Market</i> (Stella Blackstone and Christopher Corr). Será explicado que professora irá projetar o livro (uma “opening”) de cada vez e lerá o texto aos/às alunas.																							
	✓ <b>Desenvolvimento:</b> A professora entregará uma folha de registo (anexo 6. 2) dos conteúdos, onde deverão registar os nomes de países e nacionalidades por onde a Granny passou à medida que ocorre a leitura do livro projetado. A ficha será corrigida progressivamente, uma vez que a professora irá projetar as respostas dos/as alunos/as sobre o texto.	• Folha de registo “Countries na nationalities” (Anexo 7.2).																						
	<table><tr><th>Country</th><th>Nationality</th></tr><tr><td>Turkey</td><td>Turkish</td></tr><tr><td>Thailand</td><td>Thai</td></tr><tr><td>Mexico</td><td>Mexican</td></tr><tr><td>China</td><td>Chinese</td></tr><tr><td>Switzerland</td><td>Swiss</td></tr><tr><td>Kenya (Africa)</td><td>Kenyan</td></tr><tr><td>Russia</td><td>Russian</td></tr><tr><td>Australia</td><td>Australian</td></tr><tr><td>Japan</td><td>Japanese</td></tr><tr><td>Peru</td><td>Peruvian</td></tr></table>	Country	Nationality	Turkey	Turkish	Thailand	Thai	Mexico	Mexican	China	Chinese	Switzerland	Swiss	Kenya (Africa)	Kenyan	Russia	Russian	Australia	Australian	Japan	Japanese	Peru	Peruvian	• PPT Granny went to Market/ pictures and the countries (Anexo 7. 3)
	Country	Nationality																						
	Turkey	Turkish																						
	Thailand	Thai																						
	Mexico	Mexican																						
	China	Chinese																						
	Switzerland	Swiss																						
	Kenya (Africa)	Kenyan																						
Russia	Russian																							
Australia	Australian																							
Japan	Japanese																							
Peru	Peruvian																							
Assim, será projetado o livro supracitado, sendo que no final de cada abertura se encontra inserida uma imagem real sobre o país visitado pela personagem Granny (anexo 6.3).	• Projetor																							
	• Quadro branco																							
A professora distribuirá também, por cada par de alunos, um ícone de cada país visitado (anexo 6.4), para que, após a leitura de cada abertura, esse par o coloque no mapa, sobre o respetivo país. Cada par deverá deslocar-se para o mapa levando um tapete (anexo 6.5).	• Ícones dos países (anexo 7.4)																							
Assim, a professora promoverá um diálogo com os/as alunos/as de modo a interpretar o “picturebook”, lendo o texto e fazendo perguntas. Algumas perguntas fulcrais serão:	• Tapete - imagem (anexo 7.5)																							
8- Where is the city of Istambul? (It is in Turkey) ○ What did Granny buy? (a flying carpet)																								
9- Where is the Granny now? (She is in Thailand) ○ What did she buy? (two cats)																								
10- Where is Granny now? (She is in Mexico) ○ What did she buy? (three masks)																								
11- Where is Granny now? ( She is in China) ○ What did she buy? (four lanterns)																								
12- Where is Granny now? ( She is in Switzerland) ○ What did she buy? (five cowbells)																								
13- Where is Granny now? ( She is in Kenya) ○ What did she buy? (six booming drums) ○ What’s the weather like? (sunny, hot)																								
14- Where is Granny now? ( She is in Russia) ○ What did she buy? (seven nesting dolls) ○ What’s the weather like? (cold, snow)																								
15- Where is Granny now? ( She is in Australia) ○ What did she buy) (eight boomerangs)																								
16- Where is Granny now? ( She is in Tokyo)																								
2 min.																								

7 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Do you know where Tokyo is? (Tokyo is in Japan)</li> <li>○ What did she buy? (nine kites)</li> </ul> <p>17- Where is Granny now? ( She is in Peru)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ What did she buy? (ten black llamas)</li> </ul> <p>Seguidamente, a professora perguntará aos alunos se naquele momento, depois de terem visto todos aqueles países que estudaram ao longo do projeto, têm curiosidade em conhecer outros países além daqueles que disseram na biografia linguística.</p>	
7 min.	<p>Depois dessa atividade, a professora explicará que, a pares, irão fazer as perguntas “Where are you from? I’m from...” “What is your nationality? I’m ...”, que deverão responder de acordo com a informação no cartão dado no início da aula. No verso do cartão encontra-se a saudação “Hello” em várias línguas, pelo que a professora pedirá que pratiquem também a pares essa saudação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de trabalho (Matching country/ nationality/ icon – anexo 7.6)</li> </ul>
10 min.	<p>Depois disso, a professora entregará uma ficha de trabalho (anexo 6.6), explicando a sua resolução. Os/as discentes deverão resolvê-la primeiramente, sendo que a folha será retirada e a sua correção decorrerá através da projeção em PPT.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartões do Bingo “Countries/ nationalities/ icons” (anexo 7.7)</li> </ul>
2 min	<p>Por fim, a professora explicará e dinamizará o jogo “Bingo” (anexo 6.7), sobre países, nacionalidades e ícones.</p> <p>✓ <b>Conclusão</b></p> <p>Por fim, entregará a folha de sumário e pedirá aos/as alunos/as que preencham os documentos de autoavaliação.</p> <p>- Refiram três coisas que aprenderam na sessão de hoje. (cartões)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folha de sumário (anexo 7.8)</li> <li>• Cartões da “manta linguística e intercultural”</li> </ul>

Instrumentos/ Métodos	Parâmetros de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videogravação</li> <li>• Observação direta participante</li> <li>• Questionário orientador da biografia linguística</li> </ul>	<p><b>Envolvimento</b></p> <p>Envolve-se nas atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentração</li> <li>- Energia</li> <li>- Motivação/ satisfação</li> </ul> <p><b>Conhecimentos sobre línguas e culturas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepções sobre línguas e culturas</li> </ul> <p><b>Capacidades: Descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Sónia)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compara diferentes modos de vida a partir de um texto sobre pessoas de países diferentes;</li> <li>- Explica o que entende por acolhimento, partindo do texto estudado;</li> <li>- Coopera com os colegas;</li> <li>- Revela espírito de abertura, contribuindo para o acolhimento do Outro cultural e linguisticamente distinto;</li> <li>- Infere traços culturais a partir de um documento.</li> </ul>



	<p><b>Capacidades de descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Ana)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de compreensão inferencial <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Infere aspetos culturais a partir das imagens do texto</li> </ul> </li> <li>- Capacidade de relacionamento do texto verbal com o icónico <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relaciona texto e imagem, comparando aspetos de diferentes contextos culturais</li> </ul> </li> </ul>
--	---

### Bibliografia/ webgrafia

Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas*. Porto: ASA.

<http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-alemao/>

<http://free.lessons.l-ceps.com/learn-hindi-free-lesson-4.html>

<http://www.bbc.co.uk/religion/religions/hinduism/>

<http://www.yourarticlelibrary.com/language/essay-on-linguistic-diversity-in-india/4030/>

<https://www.youtube.com/watch?v=WkgdcOSsbCc>

<https://www.ethnologue.com/statistics/size>

<https://www.youtube.com/watch?v=GtukBYyee9w>

<https://en.wikibooks.org/wiki/Devanagari/Alphabet>

Blackstone S. & Corr, c. (2006). *My Granny Went to Market*. Cambridge: Berafoot Books.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*, 4.ª edição, consultado em <http://www.dge.mec.pt/portugues>, a 1-11-2016.

Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Macmillan Books for Teachers. Oxford: Macmillan.

### Anexo 7.1 – Cartões com países e nacionalidades



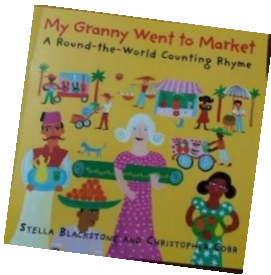


Anexo 7.2 – Ficha 1



Unidade “Seasons change: Autumn”

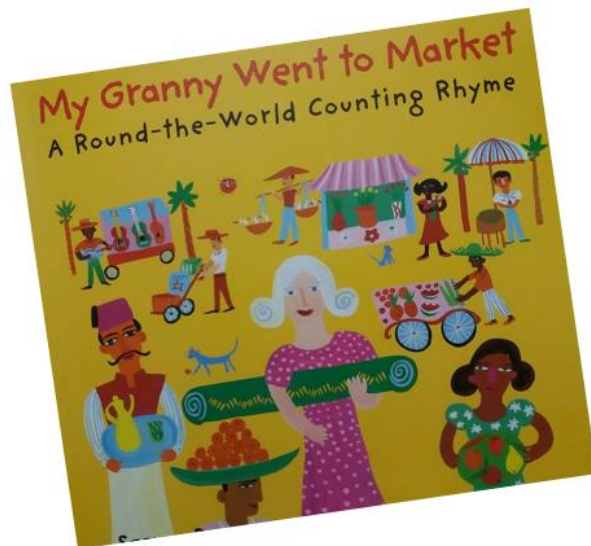
Nome: \_\_\_\_\_  
Ano: \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_



1. Fill the spaces with the correct answer.

Flag	Country	Nationality
		
		
		
		
		
		
		
		
		
		

### Anexo 7.3 – Power- Point



By Stella Blackstone and Chistopher Corr

My granny went to market  
to buy a flying carpet.



She bought the flying carpet  
from a man in Istanbul.  
It was trimmed with yellow tassels,  
and made of knotted wool.







Blue Mosque

Market in  
Istanbul



Next she went to Thailand  
and flew down from the sky  
to buy herself two temple cats,  
Puyin and Puchai. \*

\*"Puyin" means "little girl" and "Puchai" means "little boy"





Wat Phu Thak –  
Buddhist temple



Then she headed westwards  
to the land of Mexico;  
she bought three fierce and funny masks,  
one pink, one blue, one yellow.



Masks on display at the Museum of  
Popular Art in Mexico City





The flying carpet seemed to know exactly where to take her; they went to China next, to buy four lanterns made of paper.\*

\*the symbol on the lanterns means "double happiness"



Lanterns are a symbol of reunion.

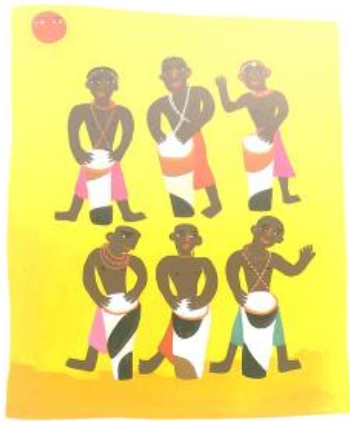


"To Switzerland!" cried Granny  
as the carpet turned around.  
She bought five cowbells there,  
that made a funny clanking sound.

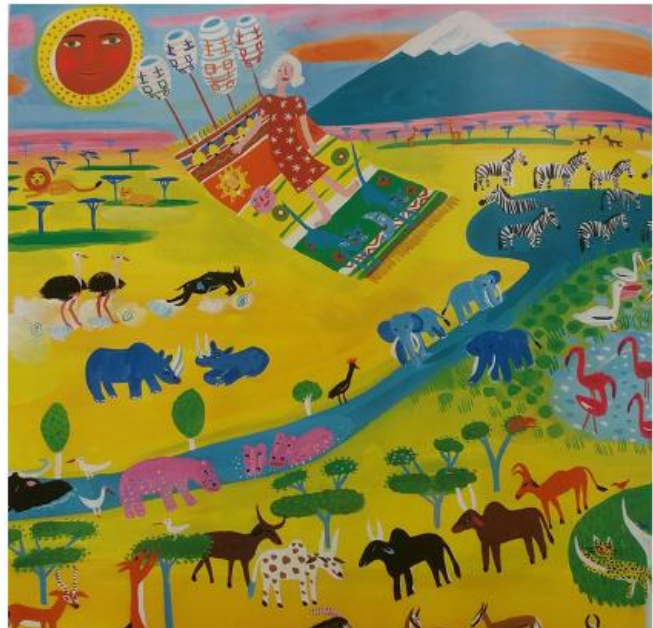


The alphorn is used by mountain dwellers in [Switzerland](#)





“Now Africa!” sang Granny,  
 “We must wake the morning sun!”  
 So they shimmied south to Kenya  
 where she bought six booming drums.



Kenyan people dancing with drums.

[Maasai](#) woman in traditional headdress and attire.





Next they headed northwards,  
past the homes of mountain trolls,  
to stop a while in Russia  
for seven nesting dolls.



The name "matryoshka" (матрёшка), literally "little matron", is a [diminutive](#) form of Russian female first name "Matryona" (Матрёна) or "Matryosha".



"Australia," Granny ordered,  
 "Take me down to Alice Springs.  
 I want eight buzzing boomerangs  
 that fly back without wings."



Alice Springs







Then Granny sighed, "I've bought so much,  
but nothing Japanese!"  
In Tokyo she found nine kites  
that fluttered in the breeze.



### **Kite Museum** *Museum in Marunouchi & Nihombashi*



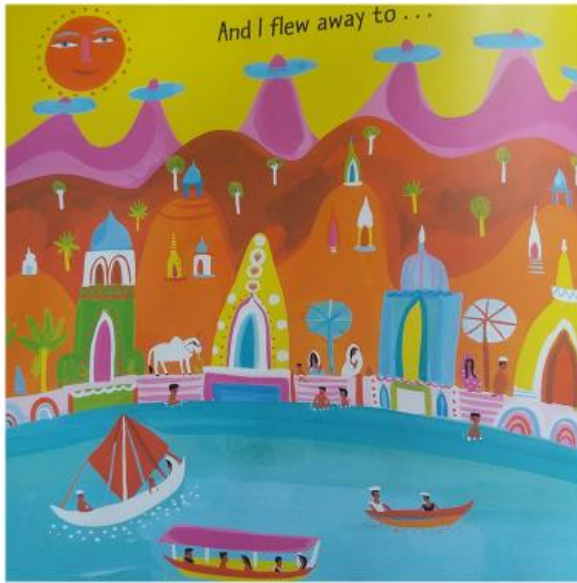


But best of all, she met me  
in the mountains of Peru,  
where she gave me ten black llamas  
and a magic carpet too!

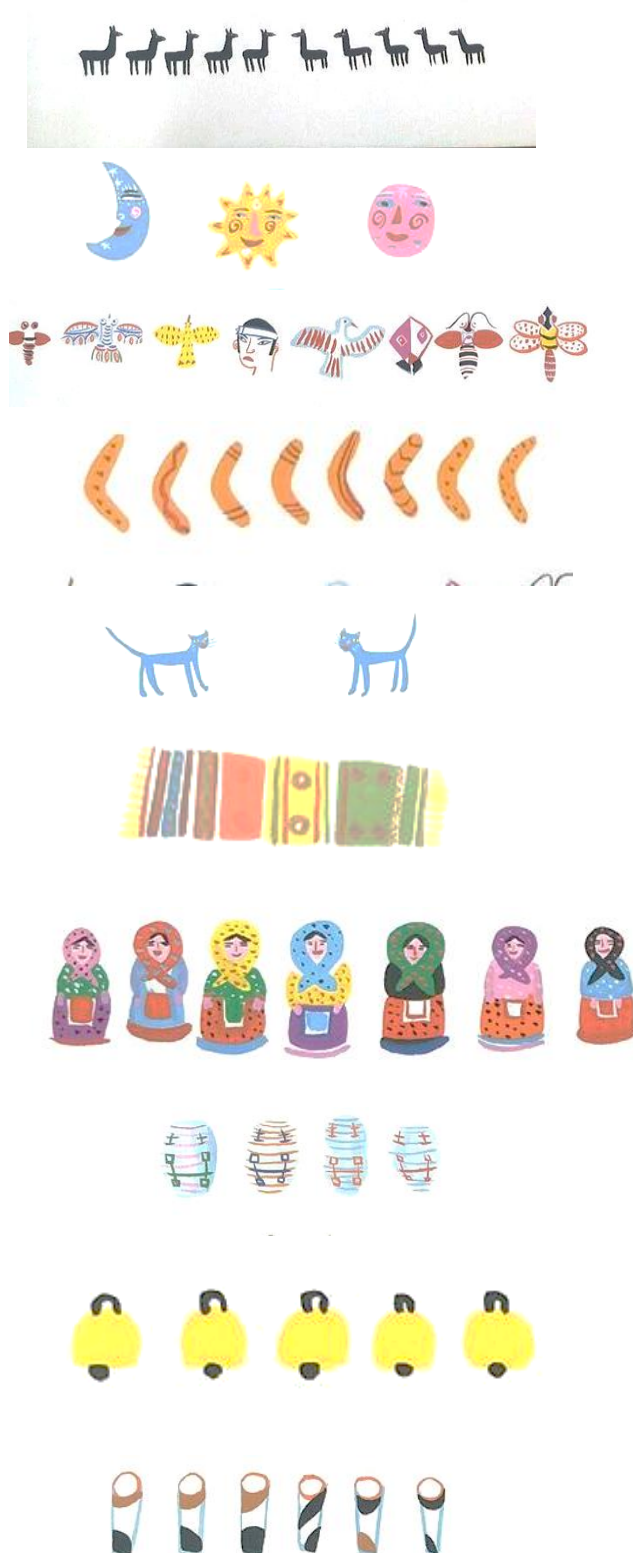


Llamas in Peru





## Anexo 7.4 – Marcadores para o mapa



## Anexo 7.5 – Tapete





**Questionário de autoavaliação por sessão**

**Unidade** “Seasons change: Autumn”



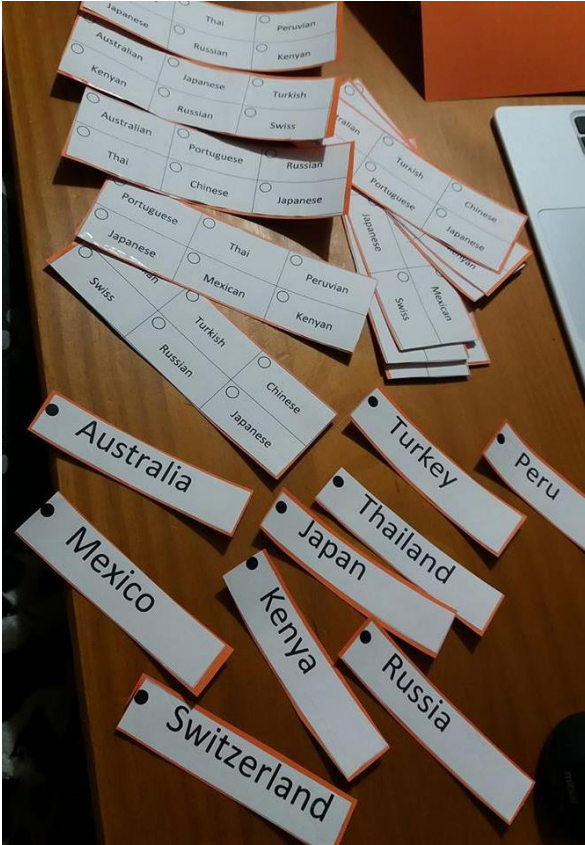
**Nome:** \_\_\_\_\_ **Ano:** \_\_\_\_\_ **Turma** \_\_\_\_\_

1. Match the countries, nationalities and cultural icons. (Faz corresponder os países, as nacionalidades e os ícones culturais.)

- |               |              |
|---------------|--------------|
| • Thailand    | • Russian    |
| • Turkey      | • Chinese    |
| • Japan       | • Australian |
| • Mexico      | • Turkish    |
| • Kenya       | • Thai       |
| • Switzerland | • Peruvian   |
| • China       | • Japanese   |
| • Russia      | • Swiss      |
| • Australia   | • Mexican    |
| • Peru        | • Kenyan     |



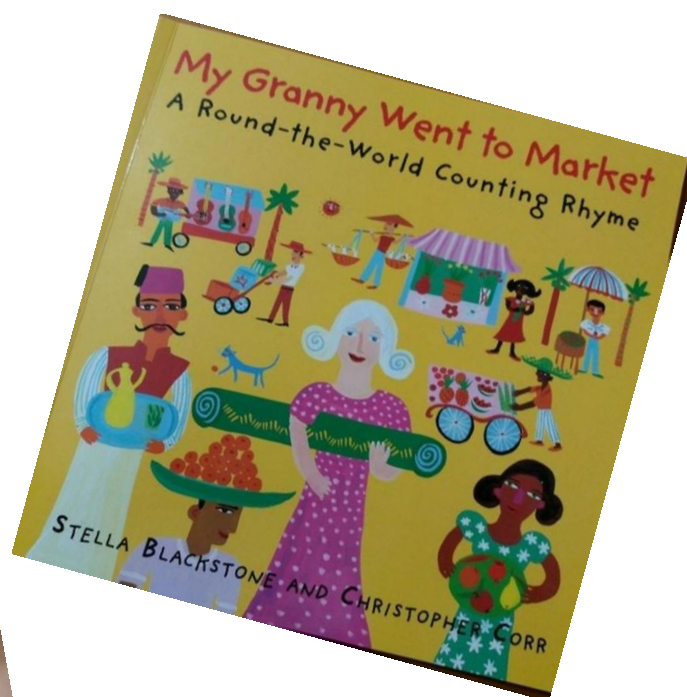
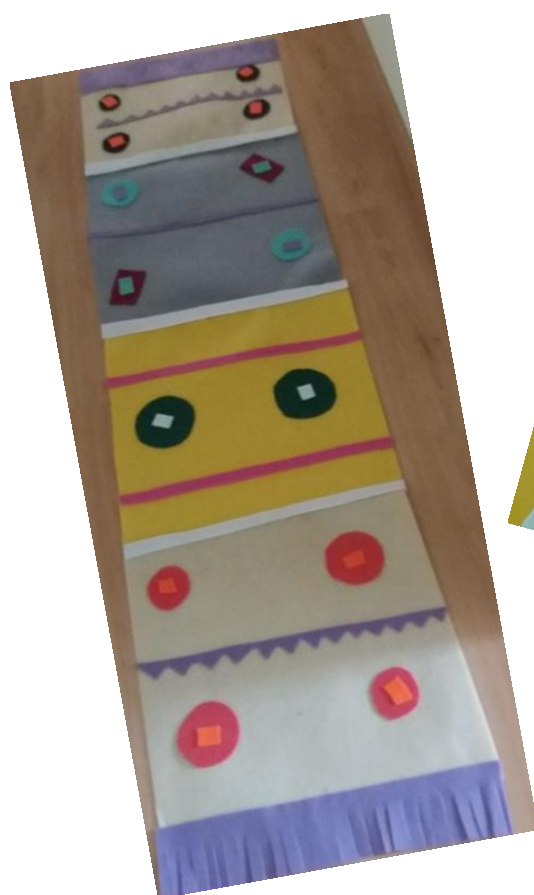
Anexo 7.7 - Jogo do bingo



Folha de rosto  
Unit: “Seasons change: Autumn”

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

<b>Lesson n. _____ (Unit: “Seasons change: Autumn”) 17<sup>th</sup> November 2016</b>	<b>Summary:</b> Countries and Nationalities. Reading interpretation of <i>My Granny Went to Market</i> (Stella Blackstone and Christopher Corr).
---	--



## Anexo 8 – Planificação da sessão 7

Plano de aula de inglês – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sessão de conclusão do projeto

<b>Sumário: Welcoming friends from different countries. What I like the most about the picturebooks.</b>		
<b>Duração:</b> 60 min. <b>N.º de alunos:</b> 25	<b>Nível A1:</b> 3.º ano <b>Unidade:</b> “Seasons change: Autumn”	<b>Data:</b> 22/11/2016 <b>Hora:</b> 14:00-15:00 <b>Local:</b> CEM <b>Professoras:</b> Sónia Ferreira e Ana Pinto
<b>Interdisciplinaridade</b>	Estudo do meio – 3.º ano (Programa 1.º Ciclo) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação;</li> <li>• Conhecer costumes e tradições de outros povos;</li> <li>• Conhecer aspetos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música...).</li> </ul>	
<b>Conhecimentos prévios</b>	Countries and nationalities (Peru, Peruvian; Australia, Australian, Mexico, Mexican; China, Chinese; Japan, Japanese; Russia, Russian, Switzerland, Swiss, Turkey, Turkish, Thailand, Thai); characters of the picturebooks (Peter, Abdul, Hassan, Elliot and Kailash) and cultural traditions from the picturebooks studied in class.	
<b>Metas curriculares 3.º ano</b>	L2 1. 1. Identificar diferentes formas de cumprimentar R1 1. 2. Identificar nomes de pessoas e de países R1 1. 3. Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens ID 3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países	
<b>Competência plurilingue e intercultural</b>	- Inferir formas de acolher e interagir com o Outro; - Expressar-se sobre formas de acolher e interagir com o Outro; - Cooperar com os/as colegas.	
<b>Objetivos gerais</b>		
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolver-se nas atividades propostas;</li> <li>• Elaborar cartazes que acolham crianças de outros países tendo em conta as suas origens;</li> <li>• Planificar uma festa de acolhimento;</li> <li>• Refletir sobre as aprendizagens efetuadas escrevendo em diferentes cartolinas o que mais os marcou em cada um dos picturebooks analisados na aula.</li> </ul>	

<b>Conteúdos interculturais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Countries and nationalities <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cultural icons</li> <li>○ Climate</li> <li>○ Religions</li> <li>○ Animals</li> <li>○ ...</li> </ul> </li> </ul>
<b>Conteúdos lexicais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Countries and nationalities</li> </ul>

TEMPO	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
60 min. + 60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nesta aula dar-se-á aos/às alunos/as cartolinas e lápis de cor, para que estes/as pudessem elaborar um cartaz para acolher cada uma das personagens dos <i>picturebooks</i> abordados aos longo das sessões do projeto. Assim, um grupo acolherá o Hassan, outro o Abdul, outro o Kailash, outro o Elliot e, por fim, o Peter.</li> <li>• Na sala de aula estarão, também, afixadas cartolinas com a imagem dos <i>picturebooks</i> abordados em sala de aula. Assim, será pedido que em cada uma das cartolinas os/as alunos/as escrevam o que tinham aprendido com cada uma das histórias.</li> <li>• No dia seguinte, terá lugar uma pequena festa simulando o acolhimento das personagens dos <i>picturebooks</i> e pondo em prática a planificação dos/as alunos/as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lápis de cor</li> <li>• Cartolinas</li> </ul>

Instrumentos/ Métodos	Parâmetros de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videogravação</li> <li>• Observação direta participante</li> <li>• Cartolinas</li> </ul>	<p>Envolvimento</p> <p>Envolve-se nas atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentração</li> <li>- Energia</li> <li>- Motivação/ satisfação</li> </ul> <p>Conhecimentos sobre línguas e culturas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceções sobre línguas e culturas</li> </ul> <p>Capacidades: Descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Sónia)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Convoca conhecimentos prévios no domínio intercultural para desenhar um plano de acolhimento.</li> </ul> <p>Capacidades de descoberta, abertura e desejo de interação (Projeto Ana)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de relacionamento do texto verbal com o icónico <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relaciona texto e imagem, comparando aspetos de diferentes contextos culturais</li> </ul> </li> </ul>

#### Bibliografia/ webgrafia

Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo, Práticas Partilhadas*. Porto: ASA.  
<http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-alemao/>  
<http://free.lessons.l-ceps.com/learn-hindi-free-lesson-4.html>



<http://www.bbc.co.uk/religion/religions/hinduism/>

<http://www.yourarticlelibrary.com/language/essay-on-linguistic-diversity-in-india/4030/>

<https://www.youtube.com/watch?v=WkgdcOSbCc>

<https://www.ethnologue.com/statistics/size>

<https://www.youtube.com/watch?v=GtukBYyee9w>

<https://en.wikibooks.org/wiki/Devanagari/Alphabet>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *1º ciclo do Ensino Básico, Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*, 4.<sup>a</sup> edição, consultado em <http://www.dge.mec.pt/portugues>, a 1-11-2016.

Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Macmillan Books for Teachers. Oxford:

## Anexo 9 – Compilação de dados da sessão 1

“My Two Blankets”

S1 - Tabela 1	Perguntas	Opções de resposta	n.º de respostas dos sujeitos (A1-A25) (faltaram sujeitos A7 e A15)
Perguntas de resposta fechada	Pergunta 1a: No livro <i>My two Blankets</i> existem duas cores que predominam.	O cinzento representa: tristeza	23
		O cinzento representa: alegria	0
		O laranja representa: tristeza	0
		O laranja representa: alegria	23
	Pergunta 1b. Como se sentia a Cartwheel quando ouvia o som das pessoas a falar na rua?	Curiosa	0
		Sozinha	23
	Pergunta 1c. A manta cor de laranja simbolizava:	A sua antiga casa	16
		O amor da tia por ela	7

S1 - Tabela 2	SUJEITOS	RESPOSTAS
---------------	----------	-----------

Pergunta de resposta aberta	O que significa para ti o chapéu-de-chuva?
A1	Para aprender a mesma língua que eles
A2	Proteção da chuva
A3	Para mim é um símbolo da amizade
A4	O chapéu é para proteger da chuva
A5	a amizade
A6	alegria
A7	SR
A8	faltou
A9	Para proteger da chuva
A10	amor e alegria
A11	a ajuda
A12	Significa as palavras que a Cartwheel aprendeu
A13	Significa que me estou a proteger
A14	É para me sentir feliz
A15	SR
A16	Não sei
A17	faltou
A18	Que nos guarda da chuva
A19	amizade
A20	amor
A21	alegria
A22	simpatia
A23	amizade
A24	Um gesto de amizade
A25	alegria



Pergunta de resposta aberta	O que aconteceria à Cartwheel se a menina não lhe tivesse ensinado novas palavras?
A1	Ela ficava triste
A2	Ela ficava sozinha e não tinha ninguém para brincar
A3	Ela continuava triste
A4	Nunca aprendia a falar
A5	Acontecia que ela ficava muito triste
A6	Ela tinha ficado triste
A7	Não sabia nada de palavras
A8	faltou
A9	Assim a menina não sabia nada
A10	A Cartwheel sentia-se muito sozinha
A11	Ela ficava triste e sozinha
A12	Ela ia continuar cinzenta
A13	Ela não percebia o que as professoras diziam
A14	A Cartwheel sentia-se só
A15	Ela não aprendia
A16	A Cartwheel ficava triste para sempre
A17	Faltou
A18	Ficava assustada para sempre
A19	Acontecia que ela não a podia compreender
A20	Ela sentia-se triste
A21	Não sabia a língua dela
A22	Ficava sempre triste
A23	Sentia-se muito sozinha
A24	A menina ficava triste
A25	A Cartwheel ficava triste

S1 – Tabela 4		SUJEITOS	RESPOSTAS
		Questionário de autoavaliação	
Pergunta de resposta aberta	O que mais gostei nesta sessão foi?		
	A1	Ouvir uma história	
	A2	De escrever e de ouvir a história	
	A3	De ouvir a história e de escrever o sumário	
	A4	A história foi muito fixe.	
	A5	De aprender a escrever o sumário e de aprender palavras a inglês com a professora Ana e com a professora Sónia	
	A6	A história	
	A7	A história	
	A8	Faltou	
	A9	Gostei da aula e de fazer coisas novas para aprender	
	A10	A história	
	A11	A história	
	A12	Ouvir a história	
	A13	A história e o nome daquela menina	
	A14	SR	
	A15	Aprender a história	
	A16	Dos papelinhos no chapéu-de-chuva e de ouvir a história	
	A17	Faltou	
	A18	O “book”	
	A19	Aprender	
	A20	A história	
	A21	A história, das professoras novas e do professor e de ir aprender inglês	
	A22	Da história e do chapéu-de-chuva	
	A23	Tudo	
	A24	NR	
	A25	Do chapéu-de-chuva e da manta	

## Anexo 10 – Compilação de dados da sessão 2

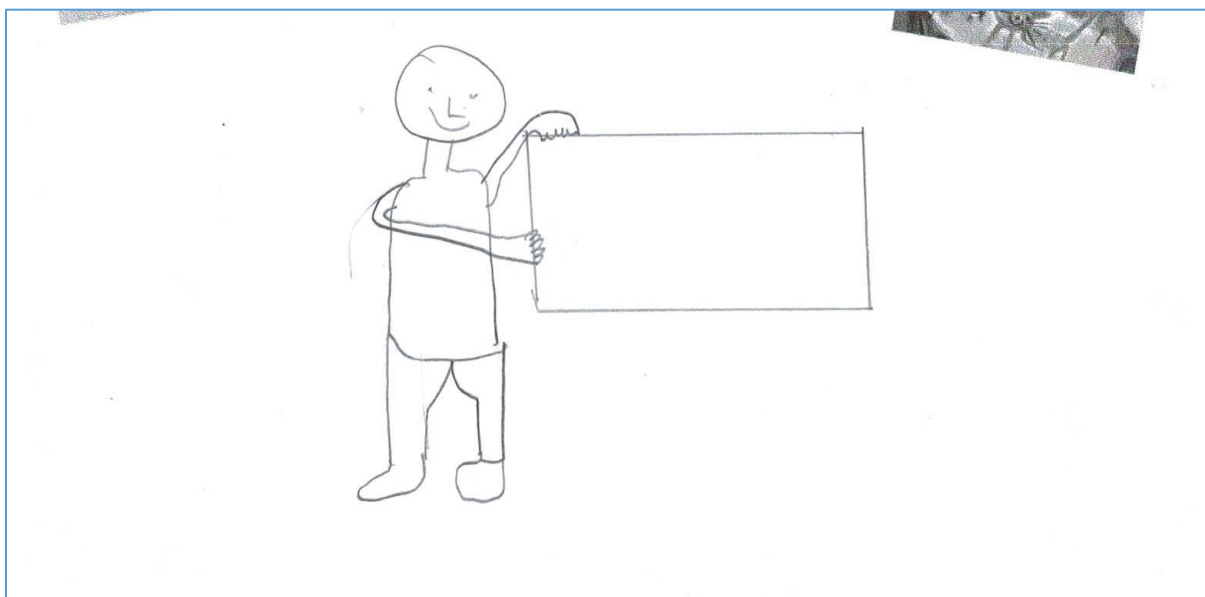
### “The Colour of Home”

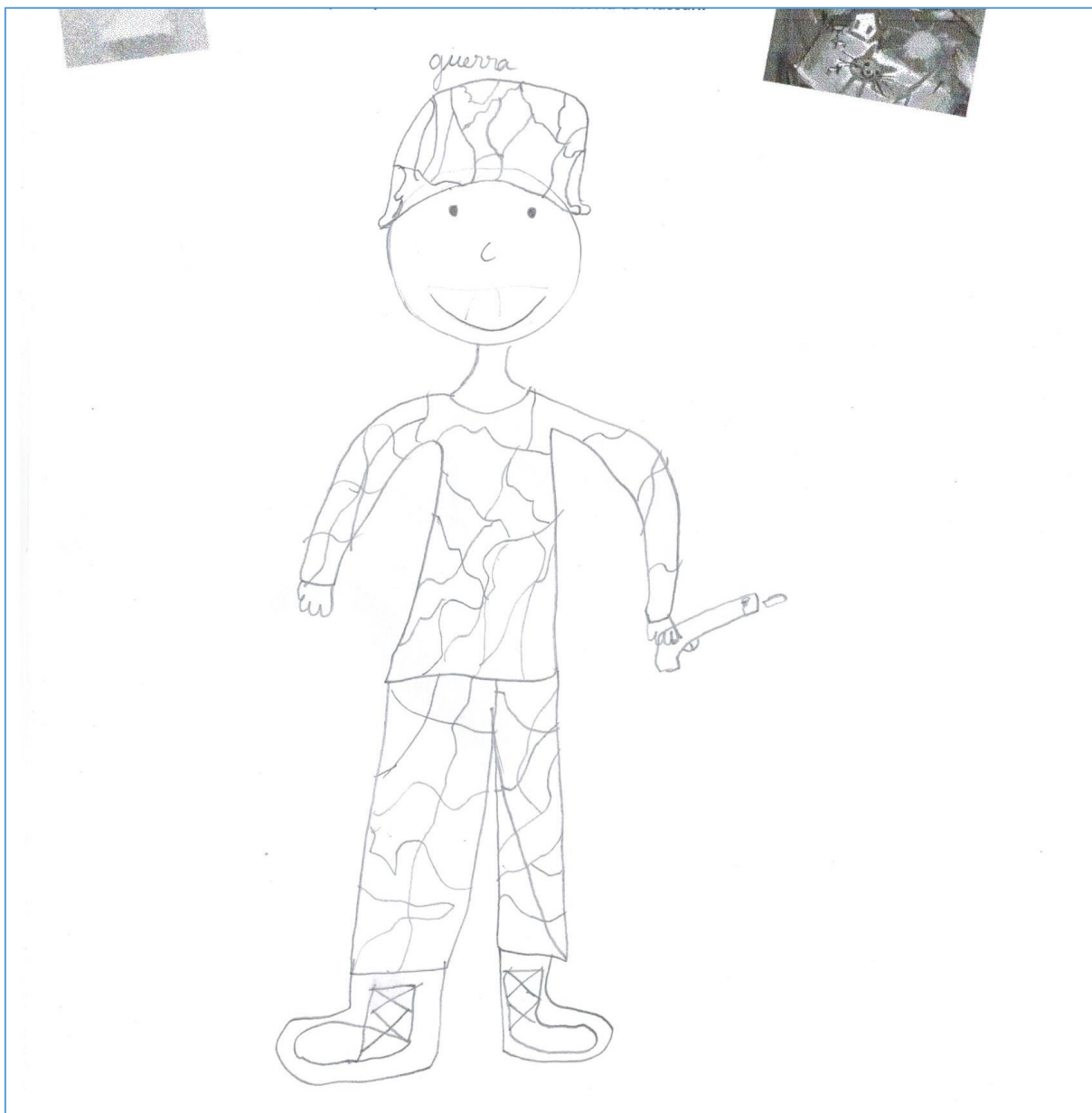
S2 – Tabela 1		
Categorização	SUJEITOS	RESPOSTAS
		Desenha aquilo que mais te marcou na história de Hassan.
Guerra	A1	Desenha o Hassan com uma expressão triste (boca), escondido debaixo da cama com o seu gato (que sorri indiferente), vendo-se apenas as pernas de um homem armado (assume a perspetiva do Hassan e do leitor).
	A3	Desenha um militar, ocupando a página inteira, intitulando com a palavra “guerra”
	A6	Desenha o Hassan com medo (boca a direito) escondido debaixo de uma cama, vendo-se as botas de um indivíduo (militar) – ocupa apenas a parte superior da página
	A9	Desenha a antiga casa de Hassan e fora da mesma o Hassan (com uma boca expressando tristeza) deitado com o gato (sem rosto) e um militar rindo-se e apontando uma arma.
	A12	Desenha o Hassan com uma expressão triste (boca), escondido debaixo da cama, vendo-se o corpo de um homem armado, sem cabeça visível, apontando uma arma para o menino (assume a perspetiva do Hassan e do leitor) – ocupa toda a página
	A20	Desenha umas pernas e uma mão a segurar uma arma. Usa apenas a parte esquerda da folha.
	A 21	Desenha o Hassan deitado debaixo da cama. Mostra uma cara triste e tem junto a ele o gato. Usa o meio da folha. No canto inferior esquerdo desenha um soldado sorridente com uma arma na mão.
	A 22	Desenha no final da folha o Hassan deitado debaixo da cama com uma cara triste.
	A 24	No fundo da folha desenha as pernas do soldado e Hassan deitado debaixo da cama com uma cara sorridente com o gato sobre a barriga, também a sorrir.
Hassan mostrando um desenho	A2	Desenha Hassan feliz, mostrando um desenho (em branco). Ocupa menos de metade da página
	A17	Desenha o Hassan mostrando o desenho a duas senhoras, sendo uma representada com um hijab (ocupa o canto superior esquerdo da página)
	A 19	Utilizando a parte inferior da folha desenha o Hassan sorridente segurando o desenho que fez da sua antiga casa. Desenha a casa, o gato, duas ovelhas e o sol.
	A 23	Desenha o Hassan sorridente segurando uma folha com o desenho da antiga casa. Usa apenas o lado esquerdo da folha.
Nova casa	A4	Desenha o Hassan deitado, na nova casa, a sorrir
Antiga casa	A5	Desenha o Hassan feliz de mãos dadas com a mãe (representada por um hijab), com ovelhas a olhar para ele. Em segundo plano vê-se a sua casa antiga (uma cabana)
	A7	Desenha a antiga casa de Hassan em segundo plano e em primeiro plano umas ovelhas

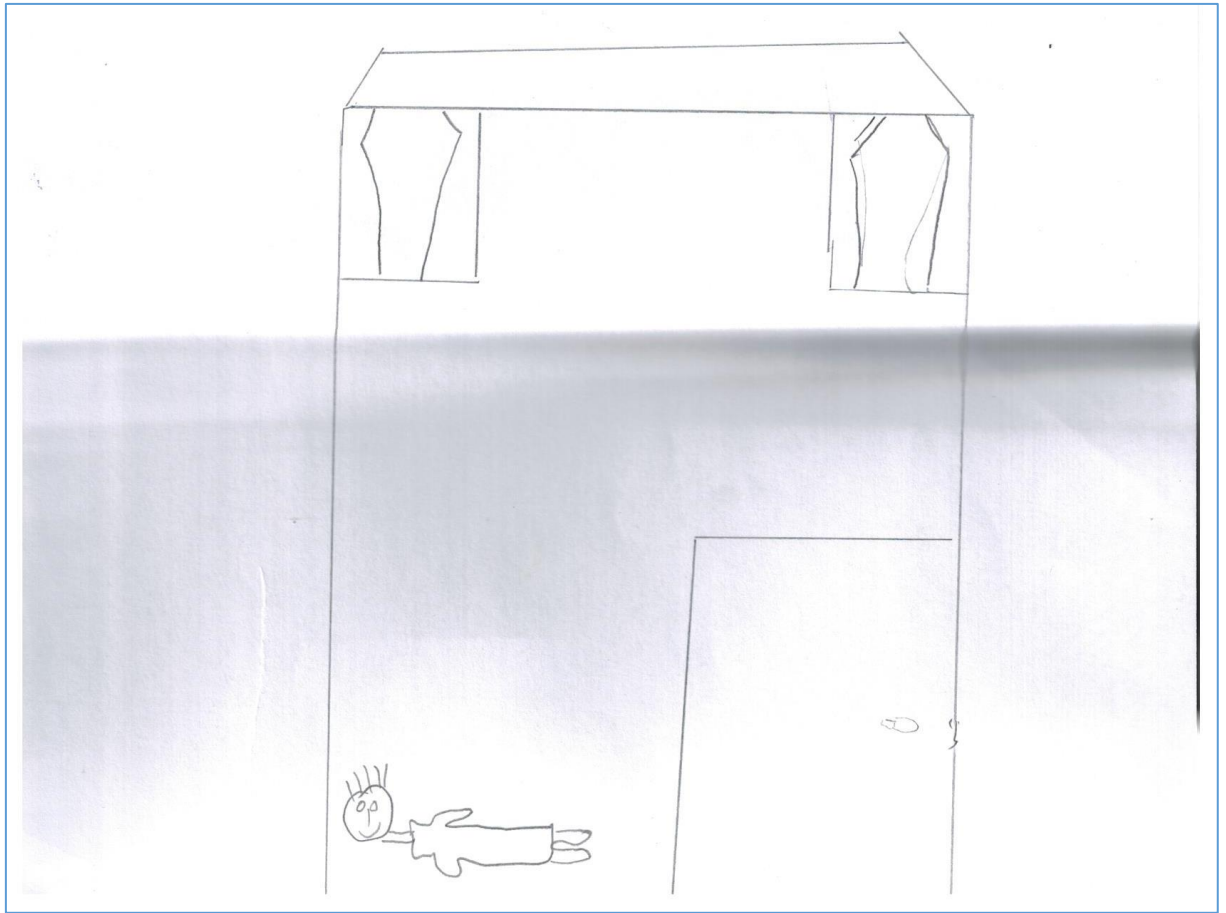
	A10	Desenha o Hassan com a sua mãe (sem Hijab) à porta de uma cabana triangular, ambos rindo
	A 11	Num pequeno retângulo, desenha a antiga casa de Hassan com uma ovelha
	A 18	Desenha a antiga casa de Hassan num pequeno quadrado usando o canto superior esquerdo da folha. Desenha a casa, duas ovelhas, o gato, nuvens e as árvores. Desenha ainda o Hassan usando a parte inferior direita da folha, sorrindo.
	A 25	Desenha a antiga casa usando a parte central da folha. Desenha a casa, as árvores colocando em primeiro plano o gato e as ovelhas mais pequenas.
<b>escola</b>	A8	Desenha duas mesas com cadeiras dentro de um quadrado e intitula "School"
<b>Fuga (refugiados)</b>	A15	Desenha a antiga casa de Hassan (forma geométrica que ocupa grande parte da página). No lado direito, desenha um carro pequeno e quatro pessoas (de altura crescente) e o gato
<b>outros</b>	A13	Um/a senhor/a a rir convidando a entrar numa casa (nova escola?)
	A14	Uma casa intitulada no telhado com "school" e com uma ovelha e um coelho de cada lado
<b>gato</b>	A16	Desenha um gato cor de laranja que sorri, ocupando grande parte da página e uma trela com uma mão que segue o gato. O título é "cat".

**Desenhos: 1. Desenha aquilo que mais te marcou da história de Hassan.**

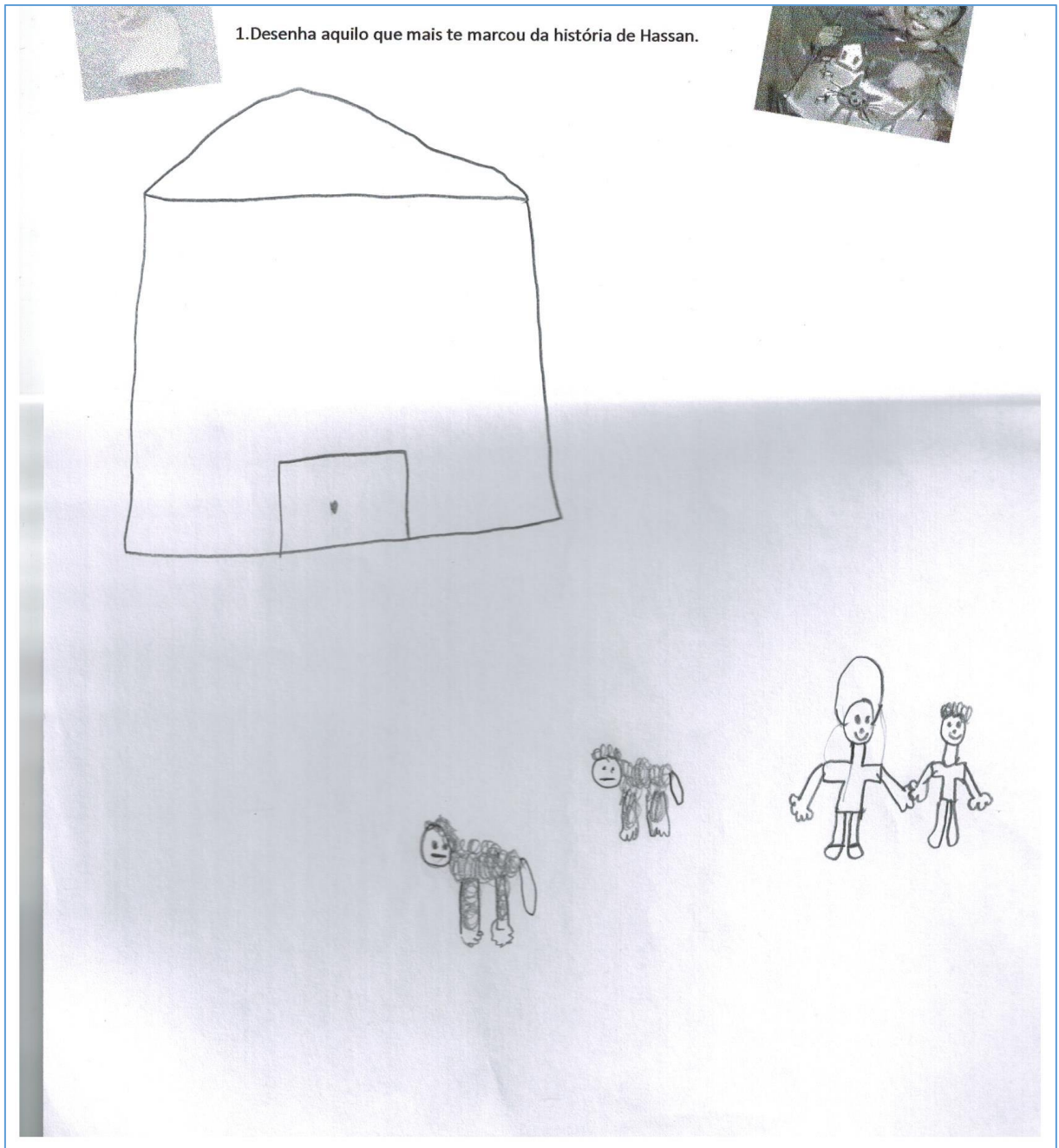
**Nota:** os desenhos correspondem à dimensão A4, tendo sido comprimidos pela impossibilidade de serem reproduzidos no tamanho original. Algumas partes periféricas da folha foram recortadas, de modo a proteger a identidade das crianças.



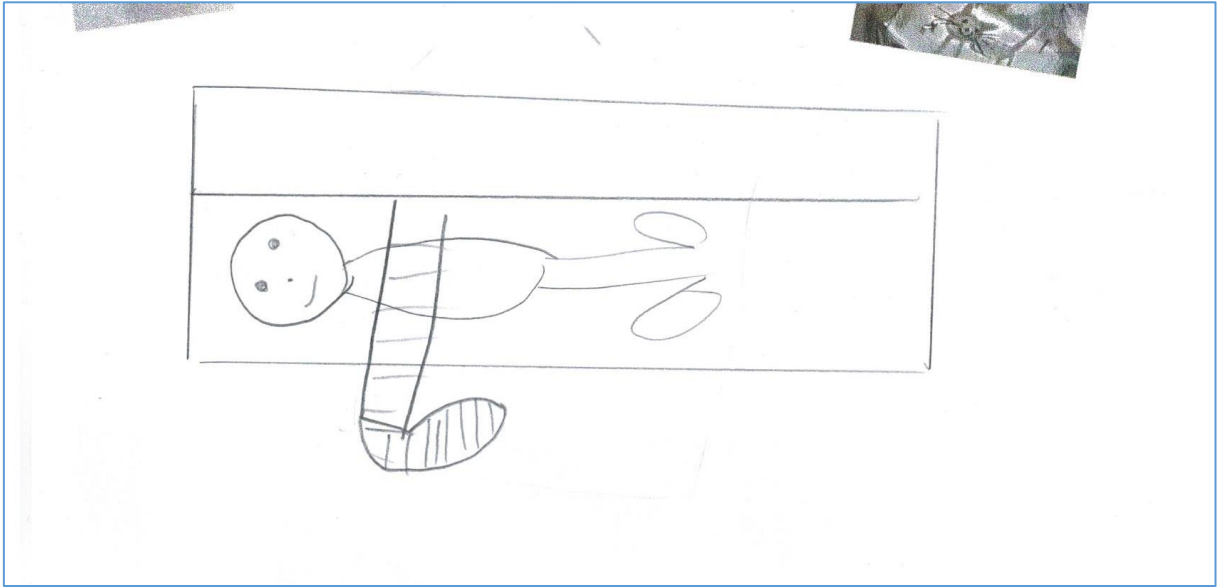


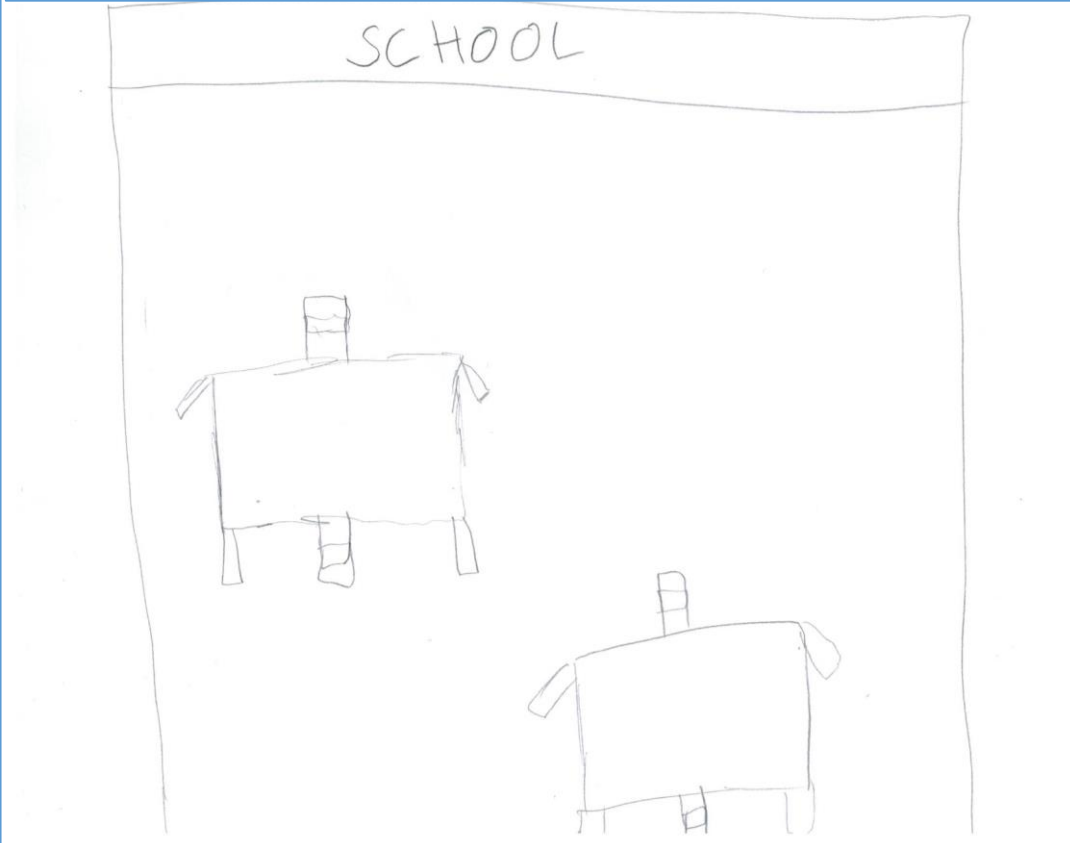


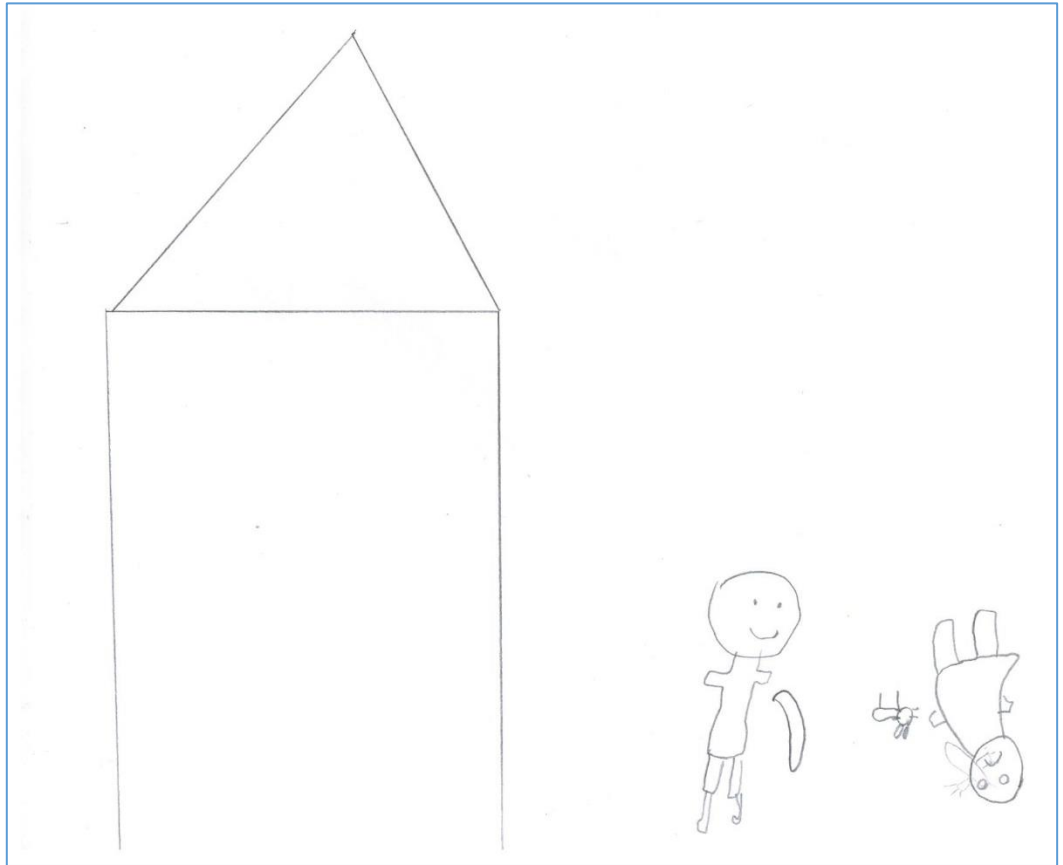
1. Desenha aquilo que mais te marcou da história de Hassan.



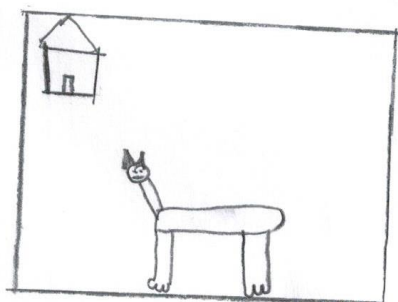
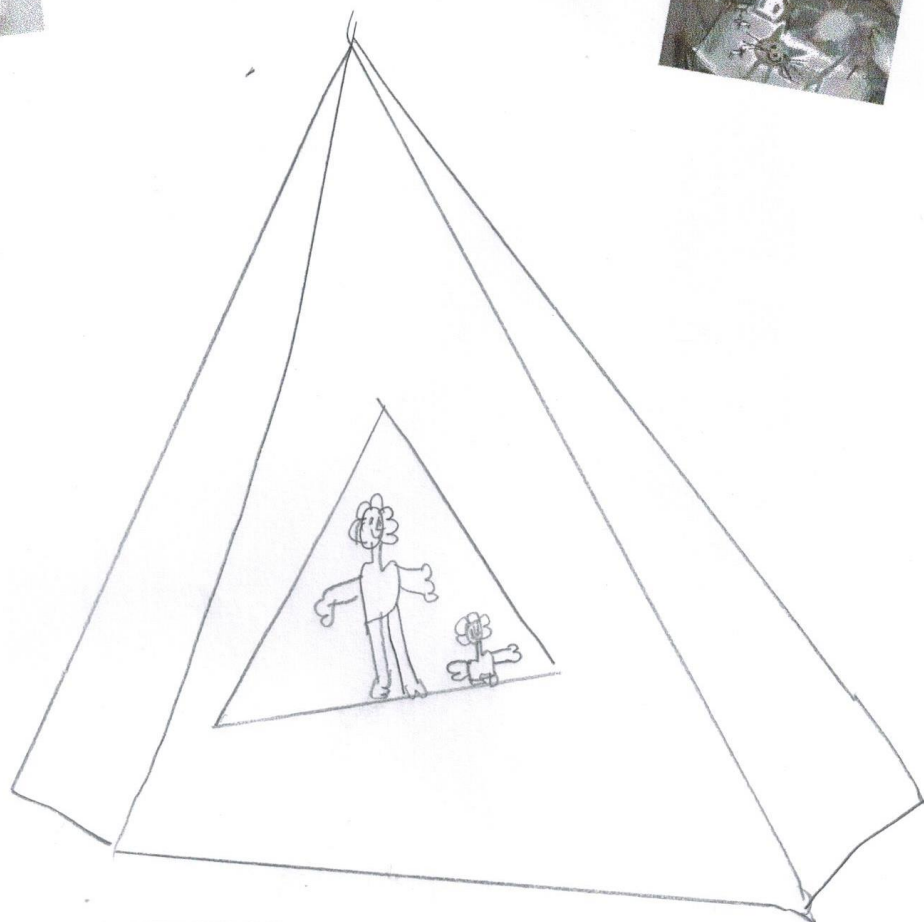




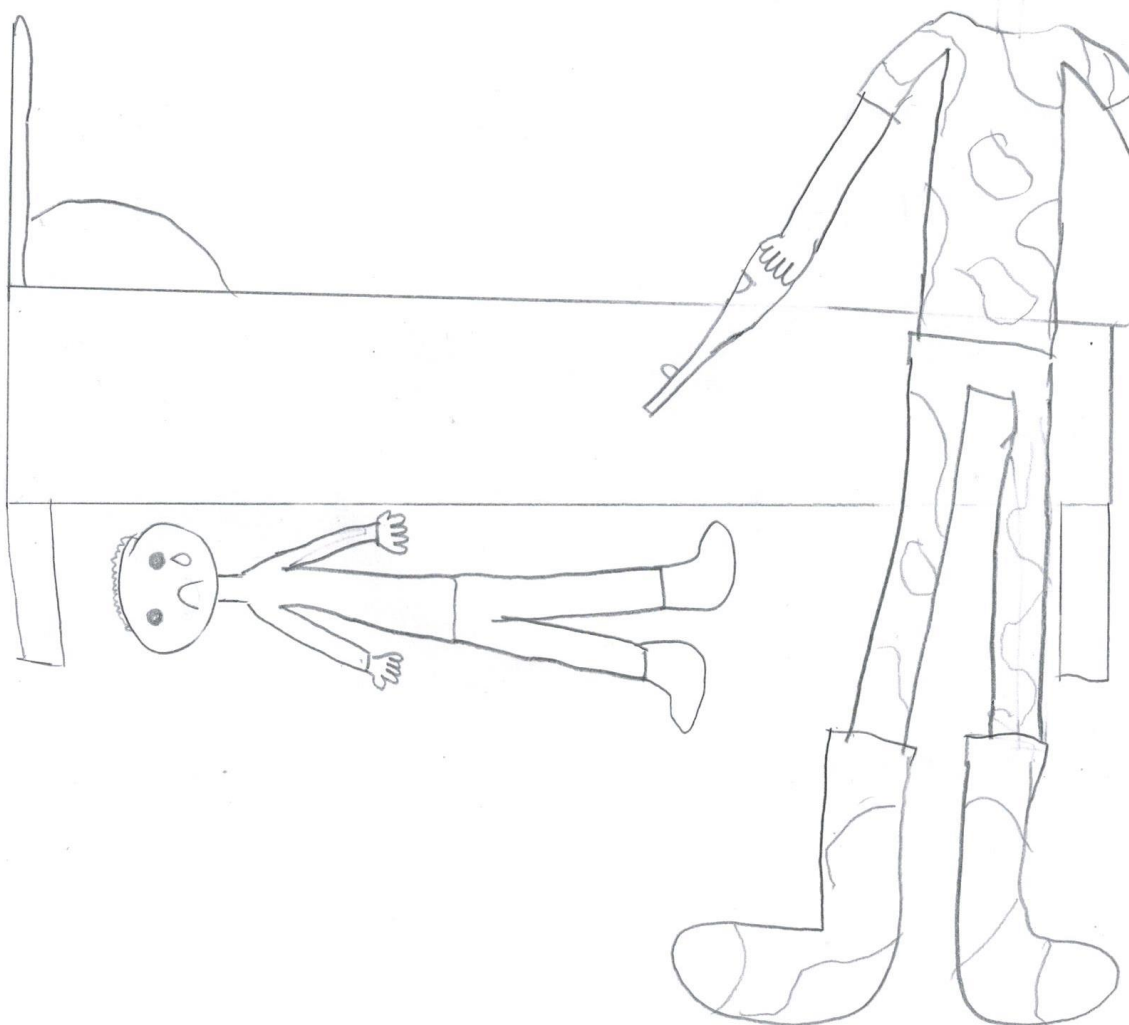
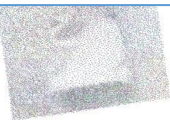




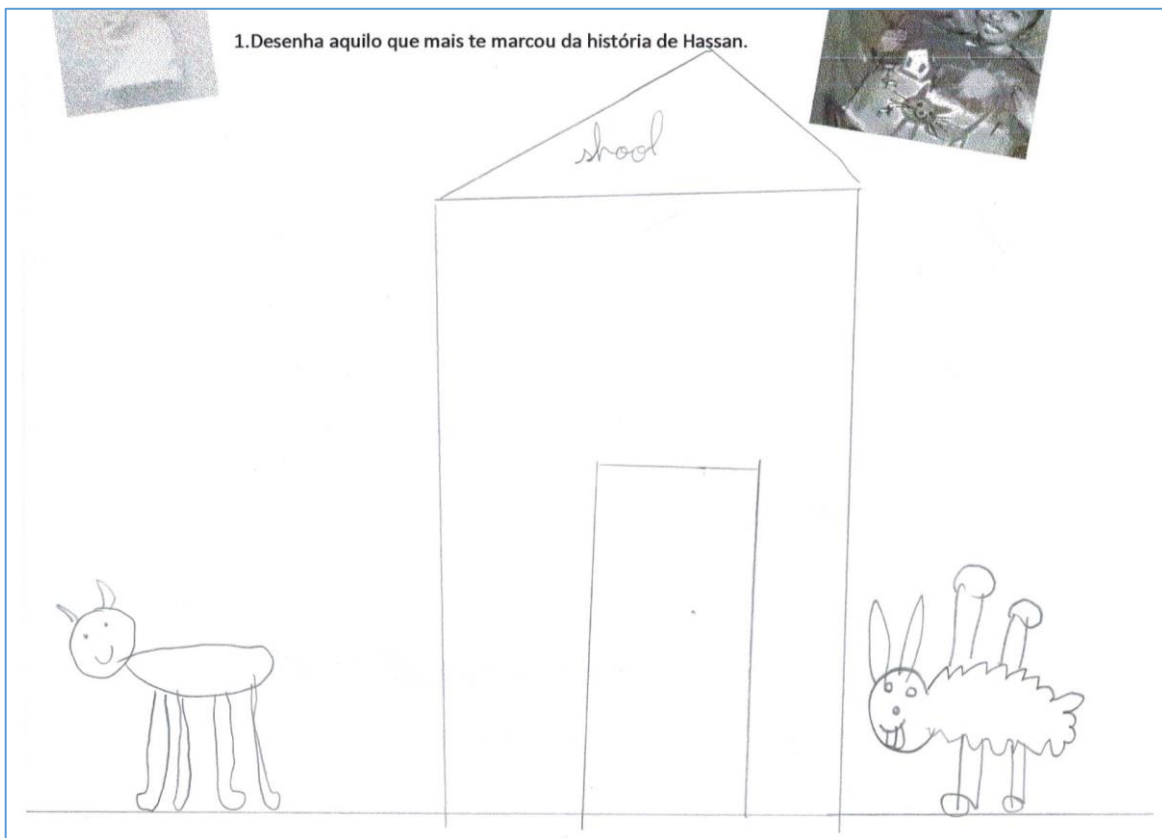
1. Desenha aquilo que mais te marcou da história de Hassan.



1.Desenha aquilo que mais te marcou da história de Hassan.

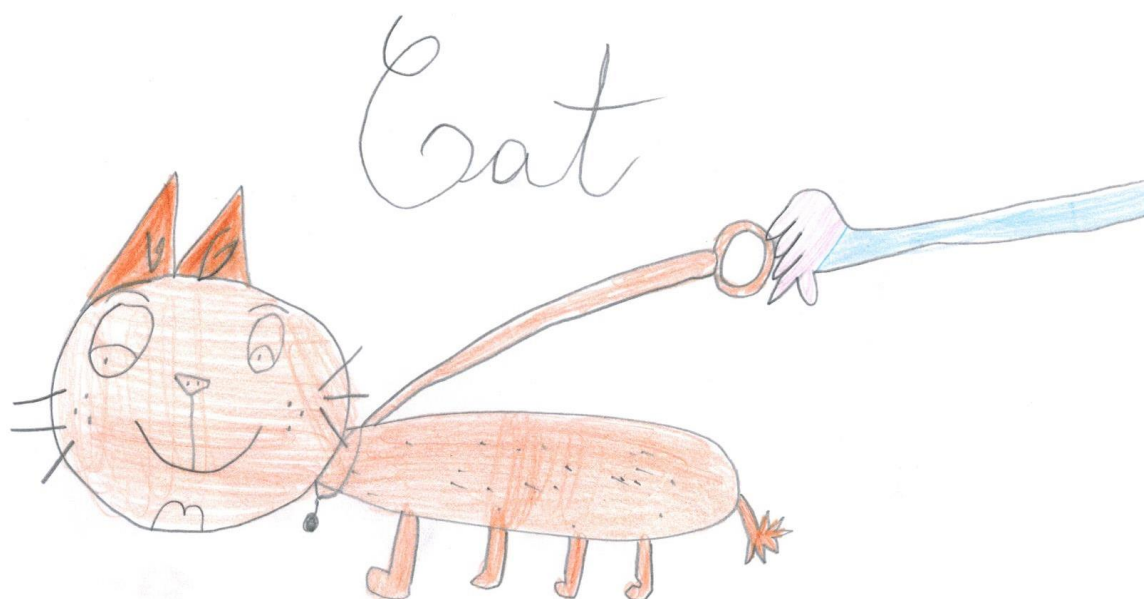
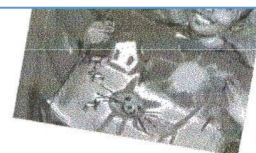
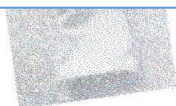


1. Desenha aquilo que mais te marcou da história de Hassan.





1. Desenha aquilo que mais te marcou da história de Hassan.



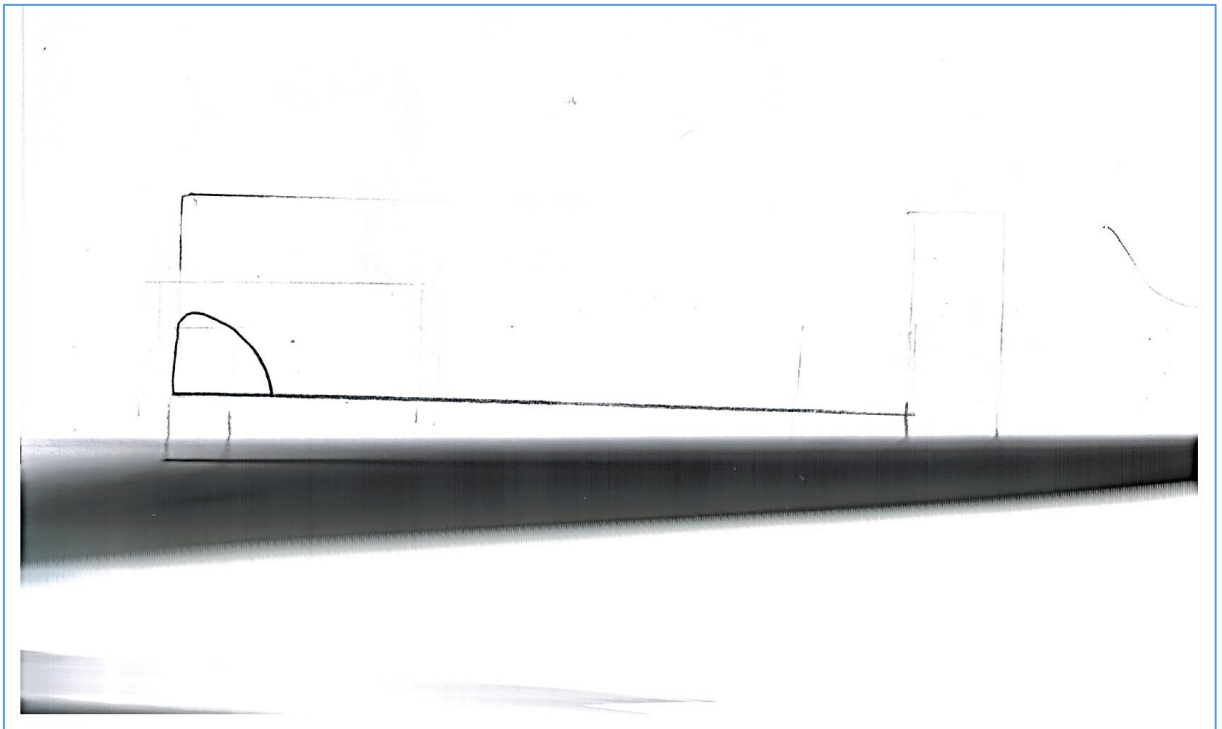
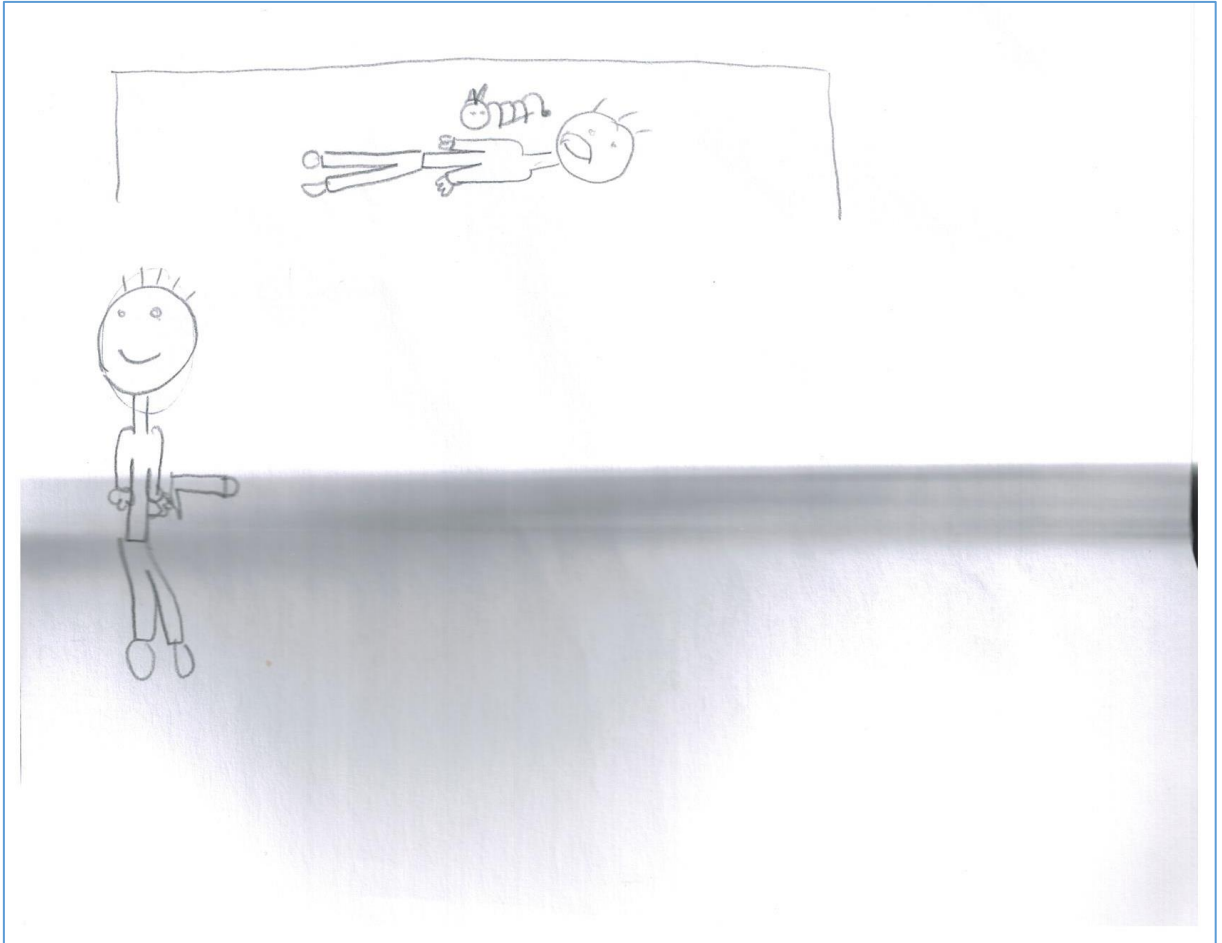


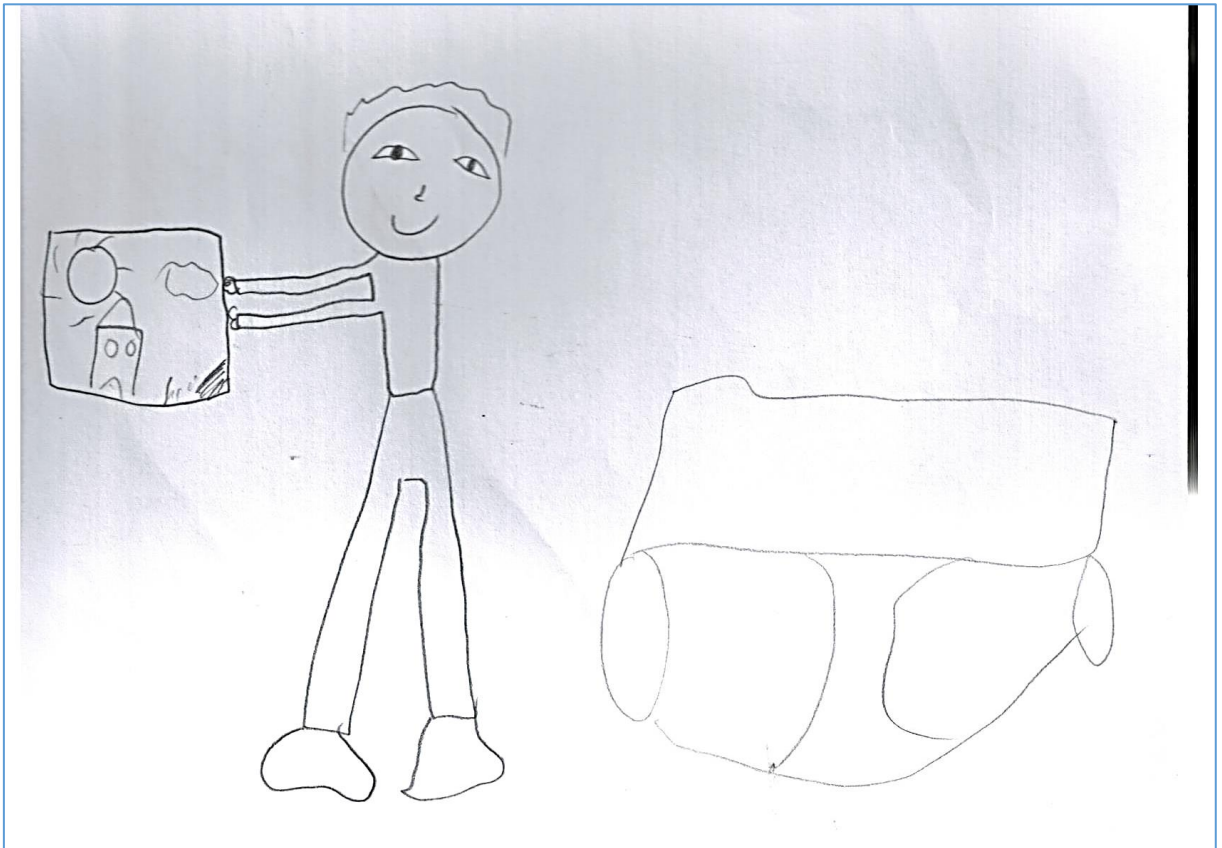




1. Desenha aquilo que mais te marcou da história de Hassan.









S2 – Tabela 2		Questionário de autoavaliação
	SUJEITOS	RESPOSTAS
Pergunta de resposta aberta		O que aprendi?
	A1	sawir
	A2	buuga
	A3	sawir
	A4	computer
	A5	computer
	A6	Pencil case
	A7	buuga
	A8	buuga
	A9	SR
	A10	História
	A11	school
	A12	buuga
	A13	computer
	A14	buuga
	A15	computer
	A16	caag
	A17	kursi
	A18	qalinka
	A19	School
	A20	board
	A21	computer
	A22	Caag
	A23	Caag
	A24	computer
	A25	Kiisca

## Anexo 11 – Compilação de dados da sessão 3

### “Mirror”

S3 – Tabela 1	Pergunta 1: Um país onde se fala árabe			Pergunta 2: O profeta da religião islâmica chama-se			Pergunta 3: O árabe é a _____ língua mais falada do mundo			Pergunta 4: “As-salamu alaykom” quer dizer: a _____ esteja contigo		
Resposta*	C	NC	NR	C	NC	NR	C	NC	NR	C	NC	NR
n.º de sujeitos	12	13	0	0	11	14	0	22	3	14	7	4
*C – certo	NC – errado			NR – Não responde								

S3 – Tabela 2	Questionário de autoavaliação	
Pergunta de resposta aberta:	O que aprendi?	
SUJEITOS	RESPOSTAS	
A1	A dizer “ a paz esteja contigo” em árabe	
A2	Alfabeto árabe	
A3	amizade	
A4	As salamu alaykom	
A5	NR	
A6	NR	
A7	NR	
A8	NR	
A9	NR	
A10	Países que falam árabe	
A11	NR	
A12	NR	
A13	NR	
A14	As salamu alaykom	
A15	As salamu alaykom	
A16	As salamu alaykom	
A17	Amor, amizade e carinho	
A18	As salamu alaykom	
A19	Comida, línguas e países	
A20	As salamu alaykom	
A21	Família que come com as mãos	
A22	Ouvir histórias noutra língua	
A23	Sukkar, zarafa, limum	
A24	NR	
A25	NR	

S3 – Tabela 3.1 DESENHO “Desenha como gostarias de acolher o menino marroquino, Abdul”.		
		CATEGORIZAÇÃO
A1	Um bolo com velas	Alimentação
A2	Dividiu a página com um risco, desenhando a família do Peter (menino Australiano) à esquerda, sob o título “Marrocos”, e a família do Abdul à direita, sob o título “Deserto”. Ambos os meninos estão desenhados sobre um tapete, símbolo da viagem. Todos os membros da família estão identificados com a legenda a português. Todas figuras são desenhadas com um sorriso.	Acolher em família
A3	Desenha uma menina, à esquerda, intitulada com a palavra “eu” que apresenta um tapete na mão e, na parte direita da página, desenha o Abdul sorrindo, intitulando a cena com o enunciado “Dar um tapete ao Abdul”	Acolher com um tapete (religião/viagem)
A4	Desenha um espaço ao ar livre, com relva, um sol antropomórfico sorrindo, e uma menina de braços abertos recebendo o Abdul, que corre para ela também de braços abertos.	Acolher com braços abertos
A5	Desenha uma mesa com vários alimentos típicos de Marrocos, intitulados “Green tea”, “Arabic candies”, “Couscous”, “Moroccan Coconut Truffles”.	Acolher com alimentos
A6	Desenha um bolo com o nome “Abdul” inscrito.	Acolher com alimentos
A7	Desenha a família Australiana à esquerda, sentados à mesa e, à direita, a família do Abdul, sentados no chão à mesa, comendo de um prato comum.	Família (Sem relevância, pois não cumpre a tarefa proposta)
A8	Desenha um bolo com velas e com o nome do Abdul	Acolher com alimentos
A9	Desenha um tapete	Acolher com um tapete (religião/viagem)
A10	Desenha um cenário ao ar livre com baloiços, onde dois meninos brincam e riem, apresentando também uma mesa com comida	Acolher com alimentos e nas brincadeiras
A11	Desenha um cenário ao ar livre onde duas crianças brincam	brincar
A12	Desenha, à esquerda, uma casa sob um sol antropomórfico rindo e, à direita, um menino com uma bola de futebol na mão, dizendo num balão de fala “Let’s play?” dirigindo-se a um menino com um capuz (Abdul) que se encontra com as mãos numa posição recetiva, com o balão a dizer “Yes”.	brincar
A13	Apresenta dois meninos de braços abertos e rindo, identificados pelo nome do autor e “Abdul”, com uma fala dizendo “Parabéns Abdul”.	Acolher com abraço
A14	Desenha um tapete	Acolher com um tapete (religião, viagem)
A15	Desenha uma casa com uma família de três elementos e um animal quadrúpede à esquerda, uma casa no centro e um carro pequeno (em relação à casa) à direita.	Acolher em família
A16	Desenha um menino à esquerda, uma mesa com cadeiras e um bolo, ao centro, e três balões à direita	Alimentação e festa

<b>A17</b>	Desenha duas janelas, com uma criança em uma das janelas e outra, central e colorida com a cama a laranja e o vestido em roxo, rindo.	Acolher no lar
<b>A18</b>	Desenha um edifício e uma menina rindo, identificada pelo nome da aluna, dizendo num balão “Eu não sei nada sobre esse país Marrocos”	Acolher, demonstrando curiosidade sobre país do Abdul
<b>A19</b>	Desenha uma família esperando a família do Abdul com um bolo numa mesa, onde se lê “Asalamu aleikom” e “Abdul”. A família de Abdul é representada por um adulto que sorri e por duas crianças tristes.	Acolher com alimentos e em família
<b>A20</b>	Desenha o Abdul numa mesa com comida tradicional portuguesa (sardinhas) e a mesa posta à maneira portuguesa, com talheres e prato individual	Acolher com alimentos
<b>A21</b>	Desenha uma escola identificada pelo título “school” e dois meninos cumprimentando-se com balões de fala “Hello, Abdul” e “Hello”.	Acolher na escola
<b>A22</b>	Intitula o desenho “Welcoming Abdul” e desenha um menino caucasiano e outro de cor de mãos dadas numa paisagem exterior com um sol antropomórfico que ri	Acolher com mãos dadas
<b>A23</b>	Desenha um relógio com a hora da aula de inglês marcada, 15h, com uma senhora legendada como “teacher”, uma mesa central vazia e em cada extremo um menino identificado como “eu”, outro com o nome de um colega de turma e outro, que caminha na direção da mesa, desenhado com uma chapéu na cabeça, intitulado com “Abdul”, com a cara de cor castanha.	Acolher na escola
<b>A24</b>	Desenha o edifício da escola e dois meninos com os braços abertos	Acolher com braços abertos na escola
<b>A25</b>	Desenha um tapete	Acolher com tapete (Religião, viagem)

**S3 – Tabela 3.2**

**SUJEITOS**

**Forma de acolhimento - sistematização**

Acolher através da postura física e expressividade facial (braços abertos, mãos dadas ...)	A13, A4, A22, A24,
Acolher através de uma refeição ou festa com alimentos	A1, A5, A6, A8, A10, A16, A19, A20
Acolher pelo símbolo do tapete (religião/ viagem)	A3, A9, A14, A25
Acolher no espaço da escola	A21, A23
Acolher no lar ou em família	A2, A7, A15, A17, A19
Acolher a brincar	A11, A12, A10
Acolher, demonstrando curiosidade sobre o país de Abdul	A18



## Desenhos – “Desenha uma forma de acolher o Abdul”

**Nota:** os desenhos correspondem à dimensão A4, tendo sido comprimidos pela impossibilidade de serem reproduzidos no tamanho original. Algumas partes periféricas da folha foram recortadas, de modo a proteger a identidade das crianças.





WELCOMING ABDUL

أَهْلًا وَ سَهْلًا



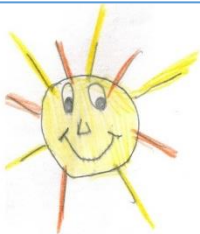
Dear um Kapete as Abdul. Abdul



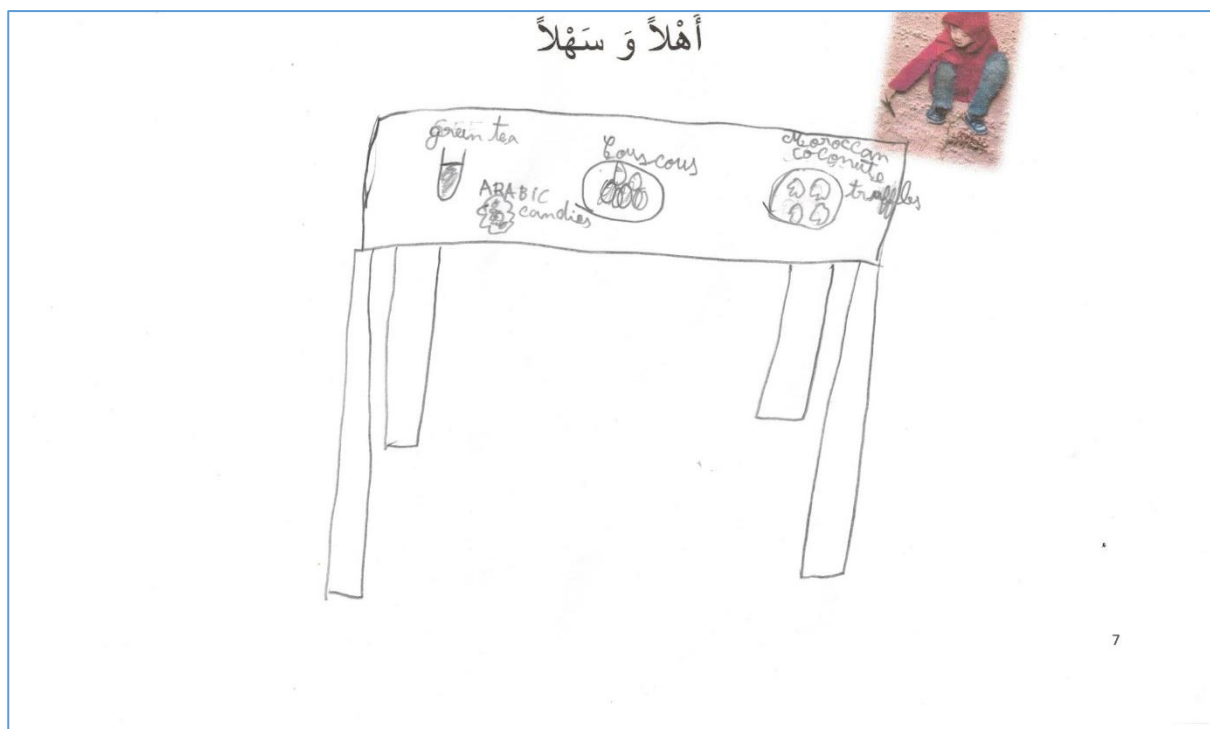
7

WELCOMING ABDUL

أَهْلًا وَ سَهْلًا

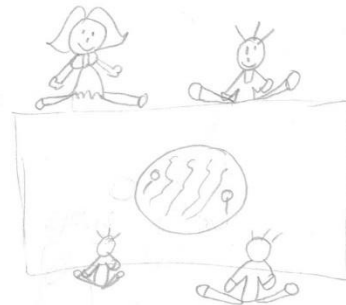
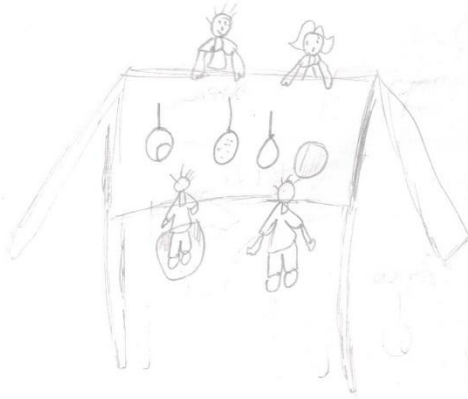


7



WELCOMING ABDUL

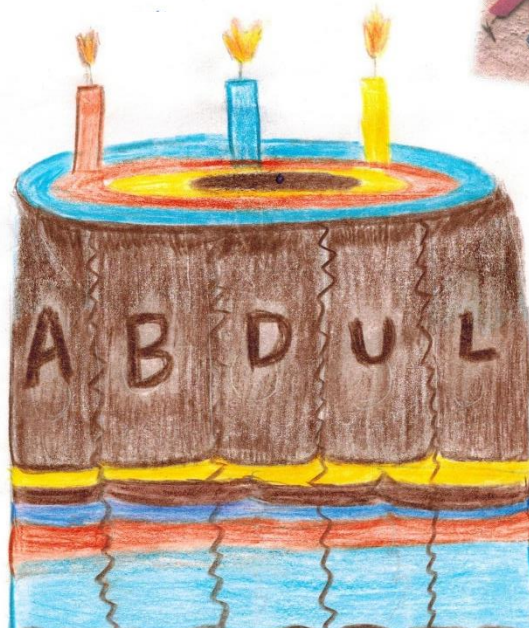
أَهْلًا وَ سَهْلًا



7

WELCOMING ABDUL

أَهْلًا وَ سَهْلًا



7



WELCOMING ABDUL

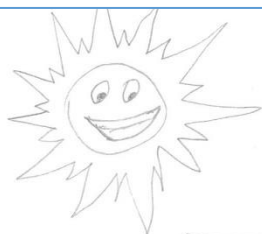
أَهْلًا وَ سَهْلًا



7

WELCOMING ABDUL

أَهْلًا وَ سَهْلًا



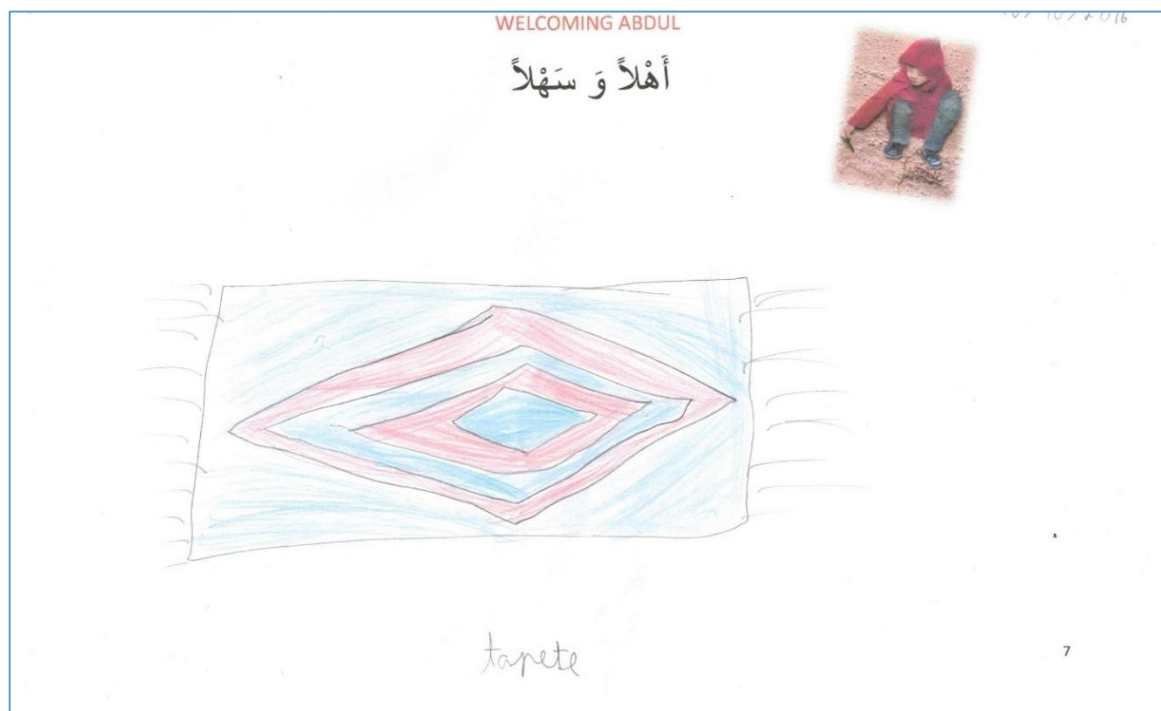
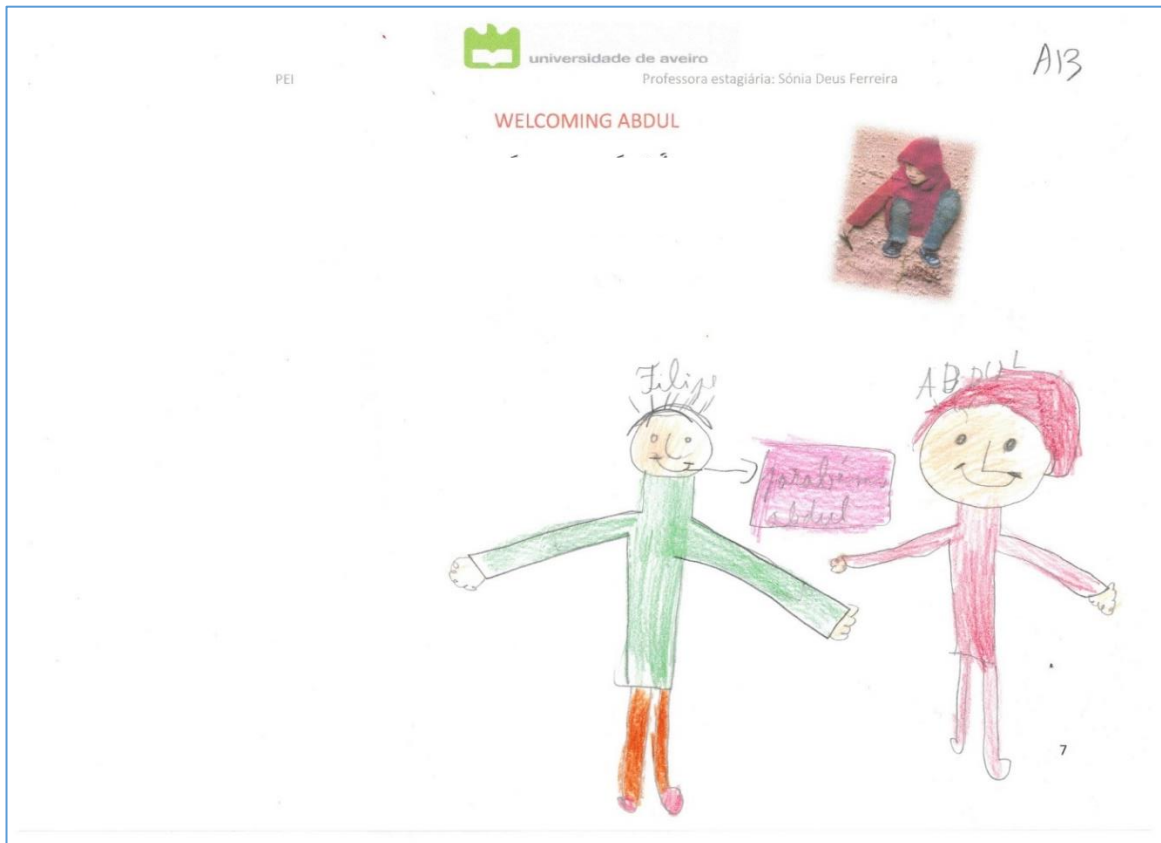
Let's play?

Yes



7







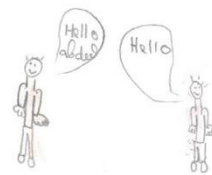






WELCOMING ABDUL

أَهْلًا وَ سَهْلًا



7



universidade de aveiro

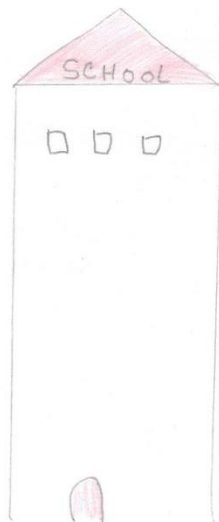
PEI

Professora estagiária: Sónia Deus Ferreira

A21

WELCOMING ABDUL

أَهْلًا وَ سَهْلًا



7





## Anexo 12 – Compilação de dados da sessão 4

“All kinds of beliefs”

S4 – Tabela 1 (Ficha Anexo 4.4)					
Pergunta 1	Tudo certo	2 itens certos	1 item certo	0 itens certos	NR
a)	14	5	4	2	0
b)	4	2	9	10	1
c)	18	0	0	4	1
n.º de sujeitos					

S4 – Tabela 2 (Ficha Anexo 4.4)							
Pergunta 2	6 itens certos	5 itens certos	4 itens certos	3 itens certos	2 itens certos	1 item certo	0 itens certos
n.º de sujeitos	16	0	0	4	0	3	2

S4 – Tabela 3	SUJEITOS		RESPOSTAS	
Pergunta de resposta aberta			Questionário de autoavaliação	
O que eu aprendi?				
	A1		Wasak, Magen david, Wat	
	A2		Muslims, Jews , Christians	
	A3		Mandir, Diwali	
	A4		Wat, church	
	A5		Hindus, Sikhs	
	A6		Religion, tradition, temple	
	A7		Christians, hijab, mosque	
	A8		Religion, traditions	
	A9		Buddhists, jews, wat	
	A10		Temple, religions, symbols	
	A11		Traditions, temple, religious festivals	
	A12		traditions	
	A13		Religions, traditions, temples	
	A14		Mandir	
	A15		Religions	
	A16		Buddhist	
	A17		Hijab	
	A18		Jews, traditions	
	A19		Wat	
	A20		Church, temple	
	A21		Religion, traditions	
	A22		jews, wat	
	A23		Religion, traditions	
	A24		wat	
	A25		Religion, traditions	

## Anexo 13 – Compilação de dados da sessão 5

“Same, same but different”

Respostas a Ficha (Anexo 6.5) Exercício 1						
S5 – tabela 1	Identifica 6 imagens corretamente	Identifica 5 imagens corretamente	Identifica 4 imagens corretamente	Identifica 3 imagens corretamente	Identifica 2 imagens corretamente	Identifica 1 imagens corretamente
	8	10	7	0	0	0

Respostas a Ficha (Anexo 6.5) Exercício 2																		
S5 – tabela 2	Pergunta 1			Pergunta 2			Pergunta 3			Pergunta 4			Pergunta 5			Pergunta 6		
Resposta*	C	NC	NR	C	NC	NR	C	NC	NR	C	NC	NR	C	NC	NR	C	NC	NR
n.º de sujeitos	11	14	0	21	4	0	19	6	0	7	8	10	18	6	1	20	5	0
*C – certo      NC – incorreto      NR – Não responde																		

S5 – tabela 3 Pergunta de resposta aberta	SUJEITOS	RESPOSTAS Questionário de autoavaliação
<b>O que aprendi?</b>		
	A1	Canção, vacas sagradas
	A2	Lenços na cabeça, seasons
	A3	Winter, summer, vacas sagradas
	A4	Cantar música de outono da Índia
	A5	Saber que as vacas são sagradas
	A6	Aprender palavras indianas
	A7	Canção, tradição, as vacas são sagradas
	A8	As vacas são sagradas
	A9	As vacas são sagradas
	A10	Tivemos de cantar indiano e aprendemos a cantar
	A11	As vacas são sagradas
	A12	Deuses, cantar
	A13	Uma língua nova
	A14	As vacas são sagradas
	A15	Canção, as vacas são sagradas
	A16	Macaco sagrado
	A17	Cantar uma música
	A18	Uma língua nova
	A19	As vacas são sagradas, música
	A20	Aprendi a cantar, as vacas são sagradas
	A21	Elefantes, macacos e vacas sagradas
	A22	Deuses de 4 braços
	A23	As vacas são sagradas
	A24	A música nova
	A25	As vacas são sagradas

## Anexo 14 – Compilação de dados da sessão 6

Compilação de dados Sessão 6: “My Granny went to the market”



S6 – Tabela 1	SUJEITOS	RESPOSTAS
		Questionário de autoavaliação
Pergunta de resposta aberta	O que aprendi?	
	A1	Bonecas, cats, máscaras e boomerang
	A2	Países, papagaios, tapetes, lamas, gatos, máscaras e lanternas
	A3	O México tem máscaras. Os boomerangs são de outro país e os gatos de outro.
	A4	Granny, lanterns, cats, boomerang, kite
	A5	Kite, lamas, México, peru, boomerang, cats, Suíça
	A6	Tapete, masks, papagaios, boomerang
	A7	Boomerangs, lanterns
	A8	Lamas, boomerang, cats, Peru, kite
	A9	Sinos, cats, boomerang, lanterna, kite
	A10	Tapete, Turquia, viagem, Granny, kites
	A11	Tapete, cats, china, kite, bonequinhas, boomerang, México
	A12	Gostei de saber que o México tem muitas mascaras, gostei de ver os gatos; e também gostei de saber que usavam uns trompetes para comunicar antigamente; Granny a comprar,
	A13	Kite, lanternas, tapete, máscaras México, cats
	A14	Cats, Peru, kite, tapete, boomerang e México, Suíça
	A15	Boomerang, cats, lanterna, Granny, kite
	A16	Gostei de aprender os mercados a que a avó foi, os países e o que ela comprou.
	A17	Russia, México, boomerangm cats, kite and lanterns
	A18	Carpet, cats
	A19	Cats, Peru, lamas
	A20	Boomerang, lanterns, kite, carpet
	A21	Tapete, sinos, gatos, Granny, boomerang, lanterns, kite
	A22	Kite, tapete, lamas, sinos, luzes, boomerang
	A23	Boomerang, Peru, Peruvian, lamas, turkey, Turkish, kite, cats, lanterns, Granny
	A24	Cats, lanterns, kite, Granny
	A25	Papagaio, tapete, cat, masks, lamas e lanternas

## Anexo 15 – Compilação de dados da sessão 7

S7 – Tabela 1		Cartolinas de festa de acolhimento
Personagens	SUJEITOS	Análise
Cartwheel (Quênia)	A1, A2, A4, A17, A13, A24	Os/as discentes inventaram uma bandeira da amizade para receber a Cartwheel. A bandeira é composta por uma estrela com um pássaro desenhado à esquerda, e à direita riscas de várias cores (verde, amarelo, vermelho, preto, rosa, cor de laranja, roxo, azul e branco). Os sujeitos explicaram que queriam que ela ficasse com um símbolo de amizade dos novos colegas.
Abdul (Marrocos)	A3, A6, A18, A20, A25	Os/as discentes desenharam os vários espaços da sala onde iriam receber o Abdul. Escreverem um cartaz com as palavras de boas-vindas “Marhaba!”, “Alan wa salan!” em alfabeto latino e árabe. Escreveram no canto superior esquerdo a palavra “Morocco”; uma árvore onde escreveram “Bem-vindo”; balões; comida típica marroquina, como limonada, rebuçados marroquinos, etc.. Desenharam o castelo da localidade. Também desenharam corações e camelos. Os sujeitos explicaram que queriam mostrar-lhe a sua nova terra, mas fazê-lo sentir em casa, trazendo para a festa coisas que lhe são familiares.
Hassan (Somália)	A5, A11, A15, A8, A23	Os/as discentes desenharam a bandeira da Somália, no centro, e, à volta, balões, flores e corações, acrescentando frases de boas-vindas em somali: “Is há warrant” e “Soo dhowow”.
Peter (Australia) e Elliot (EUA)	A7, A10, A12, A21	Os/as alunos/as desenharam, na parte de cima da cartolina, a bandeira dos EUA, uvas com a legenda “grapes”, um menino a sorrir, uma flor e um coração. Na parte inferior, escreveram “Hello Peter and Elliot, welcome”.
Kailash (Índia)	A9, A14, A16, A19, A22	Os/as discentes desenharam a bandeira da Índia, explicando que queriam que ele contasse como era a sua vida nesse país. Escreveram, ainda, em alfabeto Devanagari, a palavra “Índia”.



## Anexo 16 – Planificação do professor cooperante – 1.º período

 <b>GOVERNO DE PORTUGAL</b>	<b>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</b>		<b>Aulas previstas: aprox. 68</b>
<b>Departamento Curricular</b>	<b>Línguas Estrangeiras</b>	<b>Ano letivo 2016 - 2017</b>	<b>Disciplina Inglês (120) nível</b>
<b>Competências</b>  Compreensão oral: Compreender sons, entoações e ritmos da língua; Compreender palavras e expressões simples.  Leitura: Compreender palavras e frases simples; Compreender frases e textos muito simples.  Produção e interação oral Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua; Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas; Exprimir-se, com ajuda e de forma adequada, em diferentes contextos; Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas.  Escrita Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas; Produzir, com ajuda, frases simples.  Domínio intercultural Conhecer-se a si e ao outro; Conhecer o dia a dia na escola.  Léxico e gramática Conhecer vocabulário simples do dia a dia; Conhecer vocabulário relacionado com a escola; Conhecer vocabulário simples, de forma contextualizada, com base nas estações do ano; Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua.		<b>Conteúdos temáticos/ Culturais</b>  1º Período  <b>Starter unit</b> Greetings Numbers (1 to 10) Colours: red, orange, yellow, green, blue, purple pink, white, grey, black Countries and nationalities: Portugal, England, the USA  <b>Unit 1: Back to School</b> Classroom language Letters of the alphabet Means of transport: car, us School objects: book, rubber, pen, pencil, schoolbag, pencil case, teacher, student, desk, chair, computer, board Actions: open, write, listen, read, erase, draw, close  <b>Unit 2</b> Seasons change Autumn: Weather: chilly, warm, cloudy, windy Clothes: jumper, shoes, trousers, jacket Colours: red, yellow, orange, brown Autumn activities: playing hide and seek, eating chestnuts, picking up leaves	<b>Conteúdos lexicais / gramaticais</b>  Hello. Good morning. Good afternoon. Bye. What's your name? My name is (Simon). How old are you? I'm (8) years old. Where are you from? I'm from (Portugal). I'm (Portuguese).  May I come in, please? May I go to the bathroom? Excuse me, please. How do you say (...) in English? Can you repeat, please? Sorry, I don't understand. This is a (book). Open) your (books). Is it (yellow)? No, it isn't. Yes, it is. How many (pencils)? There is...../There are...  What's the weather like? It's (chilly). a (red) (jumper) What are you doing? I'm (playing hide and seek).

## Anexo 17 – Grelha com parâmetros de envolvimento dos/as alunos/as

<b>Local:</b>	<b>Data:</b>	<b>horário:</b>
<b>Atividade:</b> <b>Descrição de tarefas:</b>	<b>Duração da atividade:</b>	

		Níveis de envolvimento/ implicação					Evidências
Descritores Laevers 1994		Ausência de atividade	Atividade muito interrompida	Atividade mais ou menos contínua	Atividade com momentos intensos/ motivada	Atividade muito intensa	
	<b>SINAIS</b>	1	2	3	4	5	
<b>CONCENTRAÇÃO</b>	quando a criança se concentra no espaço limitado da sua atividade, ficando o seu olhar no material que possui ou na tarefa que está a realizar e dificilmente se distrai						
<b>ENERGIA</b>	quando a criança fala alto e com entusiasmo, gesticulando e realizando ações com rapidez e cuidado						
<b>SATISFAÇÃO/ MOTIVAÇÃO</b>	quando a criança aprecia o seu trabalho e revela prazer no que faz (sorri, exprime verbalmente a satisfação...)						